

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás - UFG
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Programa de Pós-Graduação em Administração

PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA NICACIO

**DESIGUALDADES DE CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO REGULAR
EM GOIÂNIA**

Goiânia

2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA NICACIO		
E-mail:	patnicacio@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	SANEAGO		
Agência de fomento:	FAPEG	Sigla:	
País:	BRASIL	UF:	GO CNPJ: 08.156.102/0001-02
Título:	DESIGUALDADES DE CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM GOIÂNIA		
Palavras-chave:	desigualdade educacional, ensino médio, condições de oferta.		
Título em outra língua:	<i>Inequalities of the regular high school supply conditions in Goiania</i>		
Palavras-chave em outra língua:	<i>educational inequality, high school, educational supply conditions.</i>		
Área de concentração:	Administração de Organizações		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	18/05/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Administração		
Orientador (a):	Thiago Alves		
E-mail:	thiagoalves@ufpr.br		
Co-orientador(a):*			
E-mail:			


*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.


 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 20 / 07 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Goiás - UFG
Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas
Programa de Pós-Graduação em Administração

PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA NICACIO

**DESIGUALDADES DE CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO REGULAR
EM GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves

Goiânia

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

PEREIRA DA SILVA NICACIO, PATRÍCIA
DESIGUALDADES DE CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO
REGULAR EM GOIÂNIA [manuscrito] / PATRÍCIA PEREIRA DA
SILVA NICACIO. - 2016.
LXXXV, 85 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. THIAGO ALVES.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE)
, Programa de Pós-Graduação em Administração, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de
tabelas.

1. desigualdade educacional. 2. ensino médio. 3. condições de oferta.
I. ALVES, THIAGO, orient. II. Título.



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos 18 dias do mês de maio de 2016, das 13:30 às 16:30 horas, foi realizada, na sala 2210 da FACE/UFG, campus Samambaia, a defesa de dissertação de mestrado do PPGADM/UFG cujo título é **ANÁLISE DA DESIGUALDADE DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÂNIA** de autoria da discente **PATRÍCIA PEREIRA DA SILVA NICACIO**.

A Comissão Examinadora, constituída pelo orientador, **Prof. Dr. THIAGO ALVES**, e pelas professoras doutoras **MIRIAM FÁBIA ALVES (FE/UFG)** e **MARIA DO ROSÁRIO TRIPODI (DEPLAE/UFPR)**, emitiu o seguinte parecer:

Resultado final:

- Aprovado(a)
 Reprovado(a)

Recomendações:

Alteração do título para: DESIGUALDADES DE CONDIÇÕES DE OFERTA DE ENSINO MÉDIO REGULAR EM GOIÂNIA.

Eu, Prof. THIAGO ALVES, orientador da dissertação, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. THIAGO ALVES

Profa. Dra. MIRIAM FÁBIA ALVES (FE/UFG)

Profa. Dra. MARIA DO ROSÁRIO TRIPODI (DEPLAE/UFPR)

Dedico este trabalho a todos as pessoas que tiveram o direito à educação em condições de qualidade negado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades que tenho em minha vida e pela força que me permite aproveitá-las da melhor maneira possível, tendo como resultado o aprendizado e o crescimento pessoal.

A minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência necessários para atingir meu objetivo de ser mestra em Administração. Meu amado esposo, Michel Nicácio, por meio de palavras e atitudes me deu coragem e motivação em momentos de desânimo. Meu querido filho, João Alberto, apesar da pouca idade compreendeu a ausência da mamãe e sempre me brindou com olhares e gestos carinhosos, que me faziam esquecer o cansaço. Minha maravilhosa mãe, Valdete Pereira, que dedica a vida ao bem-estar da nossa família, auxiliou-me diariamente com sua força e determinação. Com certeza, sem minha família, essa jornada seria muito mais difícil.

Aos colegas do PPGADM-UFG, com quem tive a honra de aprender e conviver. Agradeço ao Gilson, secretário do Programa, por sempre transmitir segurança e tranquilidade a todos. Agradeço aos professores, pela dedicação e pelos ensinamentos. Em especial, à Prof^a Dr^a Estela Najberg, atual coordenadora do Programa, e à Prof^a Dr^a Maria Salete, que, com seriedade e leveza, se dedicaram a nos repassar os conhecimentos necessários à nossa formação, como mestres e como futuros docentes.

À Seduc, especificamente, à Polyanna Ferreira, que contribuiu com este trabalho ao fornecer as coordenadas das escolas públicas, obtidas por meio do questionário do Censo Escolar 2013, mas que não são divulgadas pelo INEP.

Aos colegas de trabalho do Instituto Mauro Borges – IMB, com quem tive trocas de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da dissertação, especialmente ao Rui Rocha e as minhas amigas Juliana Dias e Rejane Moreira.

O mestrado, além de conhecimento, me proporcionou a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas muito especiais, das quais destaco minha amiga Greyce Lara Pereira e meu orientador, Prof^o Dr^o Thiago Alves.

Considero a Greyce uma amiga muito querida, com quem compartilho momentos de alegria, de incerteza e de esperança, obrigada por estar sempre por perto.

O Prof^o Thiago é uma das pessoas mais educadas e íntegras que já conheci, foi uma experiência enriquecedora ser orientanda dele. Além disso, o trabalho desenvolvido por ele é impressionante, a dedicação à melhoria da educação brasileira é, sem dúvida, uma missão de vida para ele.

RESUMO

NICACIO, P. P. S. *Desigualdades de condições de oferta de ensino médio regular em Goiânia*. 2016. 85 p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

Este trabalho pretende contribuir com o estudo da desigualdade nas condições de oferta educacional, sob o enfoque do direito à educação. A análise focaliza o ensino médio regular, visto que esta etapa de ensino não tem sido contemplada nas pesquisas brasileiras que abordam a desigualdade educacional. O objetivo da pesquisa é identificar, evidenciar e analisar as desigualdades nas condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia, para tanto, a análise das condições de oferta e as discussões foram realizadas sob a perspectiva da gestão, visando contribuir para a formulação de políticas públicas. Foram construídos dois bancos de dados, o primeiro composto por variáveis das áreas de ponderação e outro por variáveis das escolas. A partir destes bancos de dados realizaram-se análises descritivas, de clusters e espacial. As áreas de ponderação foram classificadas conforme o nível socioeconômico (NSE), as escolas foram caracterizadas conforme as condições de oferta. Verificou-se que áreas com menor NSE possuem escolas com condições de oferta menos favoráveis. Além disso, nas regiões em que o percentual de jovens negros é maior, tanto o NSE da área quanto o índice de nível socioeconômico (INSE) das escolas possuem valores menores que de regiões com menor percentual de negros. Outra constatação é que nas escolas localizadas em áreas com menor NSE, as taxas de distorção e de abandono são maiores, o que evidencia a influência do NSE no desempenho escolar. Estas constatações demonstram que há desigualdade nas condições de oferta de ensino médio regular em Goiânia e as piores condições se apresentam nas áreas com menor nível socioeconômico. Tal fato demonstra que a distribuição das condições de oferta de ensino não tem sido feita de maneira equitativa e, portanto, há necessidade de políticas educacionais com foco na distribuição equitativa das condições de oferta, com o propósito de oferecer condições de ensino condizentes à realidade dos discentes.

Palavras-chave: desigualdade educacional, ensino médio, condições de oferta.

ABSTRACT

NICACIO, P. P. S. *Inequalities of the regular high school supply conditions in Goiania*. 2016. 85 p. Thesis - Faculty of Administration, Accounting and Economics Sciences - Graduate Program in Business Administration, Federal University of Goiás, Goiania, GO.

This work aims to contribute within the study of inequalities in educational supply conditions, under the approach of the right to acquire education. The analysis focuses on the regular high school, since this educational stage hasn't been contemplated in Brazilian researches that address educational inequality. The research objectives are to identify, highlight and analyze inequalities in regular high school supply conditions in the city of Goiânia; therefore, both analysis and discussions were driven from the management perspective, aiming to contribute to the formulation of public policies. Two databases were built, the first consisting of the weighting variables areas and other variables for the schools. From these databases the descriptive analyzes, of clusters and spatial were performed. The areas of weighing were classified according to socioeconomic status (SES), schools were characterized as supply conditions. It was found that areas with NSE schools have less favorable supply conditions. Moreover, in areas where the percentage of young black men is higher, both the NSE area as the socioeconomic index (INSE) schools have lower values than regions with lower percentage of blacks. Another finding is that in schools located in areas with lower SES, distortion and dropout rates are higher, which shows the influence of the NSE in school performance. These findings demonstrate that there is inequality in the regular high school supply conditions in Goiânia and the worst conditions present in areas with lower socioeconomic status. This shows that the distribution of educational supply conditions haven't been done in an equitable manner and therefore it's necessary for educational policies focusing on equitable distribution of supply conditions, in order to provide teaching conditions consistent to the reality of students.

Keywords: educational inequality, high school, educational supply conditions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Brasil 2013: Nível de instrução alcançado pela população de 18 a 21 anos por nível de renda domiciliar per capita.	15
Figura 2 - Mapa do NSE das áreas de ponderação	59
Figura 3 - Mapa das escolas de ensino médio e da taxa de atendimento (população de 15-17 anos) por área de ponderação	64
Figura 4 - Mapa das escolas de ensino médio e do NSE das áreas de ponderação	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos aspectos, variáveis e fontes de dados – Banco Áreas de Ponderação.....	47
Quadro 2 – Descrição dos aspectos, variáveis e fontes de dados – Banco Escolas.....	48
Quadro 3 – Objetivos intermediários e Procedimentos.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Goiânia (2010) - Situação escolar dos jovens de 15 a 21 anos: frequência à escola e nível de instrução alcançado	51
Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis das áreas.....	53
Tabela 3 - Características e classificação das áreas da cidade segundo o nível socioeconômico (NSE) dos domicílios com jovens de 15 a 21 anos	56
Tabela 4 - Análise de correlação das variáveis das áreas	60
Tabela 5 - Caracterização das escolas de ensino médio de Goiânia.....	62
Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis das escolas.....	67
Tabela 7 - Correlação das variáveis das escolas.....	70
Tabela 8 - Características das escolas e das áreas de ponderação	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal de 1988
Conae	Conferência Nacional de Educação
CV	Coefficiente de Variação
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMN	Ensino Médio Noturno
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GOM	<i>Grade of Membership</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMB	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NSE	Nível Socioeconômico – áreas de ponderação
INSE	Indicador do Nível Socioeconômico - escolas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SIG	Sistema de Informação Geográfica
SM	Salário Mínimo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1 Desigualdades educacionais e Justiça na oferta de educação.....	19
2.2 Ensino Médio e Desigualdades educacionais.....	26
2.3 Estudos empíricos sobre desigualdades educacionais.....	31
2.3.1 Detalhamento dos estudos empíricos	34
2.4 Oferta de ensino em condições de qualidade.....	41
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Contexto da pesquisa.....	45
3.2 Variáveis e fontes de dados	46
3.3 Procedimentos	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
4.1 Situação escolar	51
4.2 Resultados referentes às áreas de ponderação	53
4.3 Resultados referentes às escolas	62
4.4 Relação entre resultados das áreas e das escolas.....	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	83

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação esteve presente no texto de várias Constituições brasileiras – conforme abordado por Teixeira (1968), Cury (2008) e Silveira (2011) –, no entanto, a Constituição de 1988 inovou ao reconhecer a educação como direito social e ao enumerar os seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “gestão democrática do ensino público” e “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206, inc. I, VI e VII).

A Carta Magna enuncia 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).

Segundo Ximenes (2014), o direito à educação tem como objetivo o alcance da igualdade de base em termos de sucesso escolar. Entende-se como igualdade de base a distribuição de recursos de forma que garanta participação dos indivíduos como iguais na sociedade (DUBET, 2008a).

O princípio da igualdade de base expressa a noção de equidade preconizada por Rawls (2008). Consoante o autor, a equidade é um princípio de justiça exequível quando a pessoa aceita espontaneamente os benefícios oferecidos por uma instituição justa. Rawls (2008) preconiza que para que uma instituição seja considerada justa, deve satisfazer dois princípios de justiça: primeiro, o respeito aos direitos fundamentais; e, segundo, a distribuição de benefícios e oportunidades a todos, independentemente das desigualdades sociais e econômicas. Considerando esses princípios, a escola, como instituição, pode contribuir para a consecução da justiça sob a perspectiva rawlsiana.

Conforme Ximenes (2014), além do direito à educação, a Constituição elenca uma série de princípios que devem reger o ensino, dentre eles destaca-se o princípio da qualidade. Esse princípio consiste em garantir um padrão de qualidade na oferta da educação, os requisitos necessários à consecução do direito à qualidade, segundo o autor, devem ser definidos sob a égide dos direitos humanos, o que inclui o respeito e a proteção das liberdades e a oferta de educação em condições de igualdade.

Sob o enfoque de Dubet (2008a), para que a escola seja justa, no modelo de igualdade das oportunidades, a competição entre alunos não deve ser influenciada pelas desigualdades econômicas e sociais. Dubet (2008b) entende que a competição escolar, nesse modelo, é justa e aceitável quando as desigualdades geradas não degradam o destino dos

indivíduos mais frágeis, pelo contrário, devem torná-lo melhor. Não obstante, o modelo da igualdade das oportunidades não se concretizou, já que “nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais” (DUBET, 2008a, p.11).

Dubet (2008a) ressalta a dificuldade de implantação do modelo da igualdade das oportunidades puro, apesar de não duvidar do princípio da igualdade das oportunidades. Pelo contrário, destaca que para que o sistema escolar se aproxime desse princípio devem-se considerar as seguintes perspectivas: igualdade distributiva, igualdade social e igualdade individual das oportunidades.

A igualdade distributiva, consoante Dubet (2008a), refere-se à equidade da oferta escolar, ou seja, consiste em oferecer mais aos menos favorecidos, como forma de balancear as desigualdades extraescolares, minimizando sua influência na competição escolar. A igualdade social está relacionada à forma como a escola trata os alunos que não lograram êxito nas provas do mérito e da seleção. E, por fim, a igualdade individual preocupa-se com a utilidade dos estudos e com a formação dos sujeitos.

Considerando as perspectivas destacadas por Dubet (2008a), esse trabalho pretende analisar a igualdade distributiva, isto é, a forma como estão distribuídas as condições de oferta, a fim de detectar as desigualdades existentes e caracterizá-las. Entende-se como condições de oferta a “garantia de instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários” (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p.208).

Embora não haja consenso entre os estudiosos quanto às condições de oferta de ensino e o padrão de qualidade, a análise proposta nesse trabalho se baseará em estudos anteriores – como Oliveira e Araújo (2005), Oliveira (2007), Franco *et al.* (2007), Dourado e Oliveira (2009) –, com foco na identificação de desigualdades nas condições de oferta e na caracterização dos sujeitos, das escolas e das regiões, conforme as heterogeneidades existentes.

Alves e Silva (2013) analisaram as condições de oferta da educação básica no Brasil e verificaram a heterogeneidade existente entre os sistemas escolares (nível federal, estadual e municipal) e dentro de cada sistema, o que caracteriza a desigualdade na oferta da educação. Essa desigualdade ou estratificação das oportunidades educacionais, como denominada pelos autores, pode ser evidenciada, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, apresentados na figura 1.

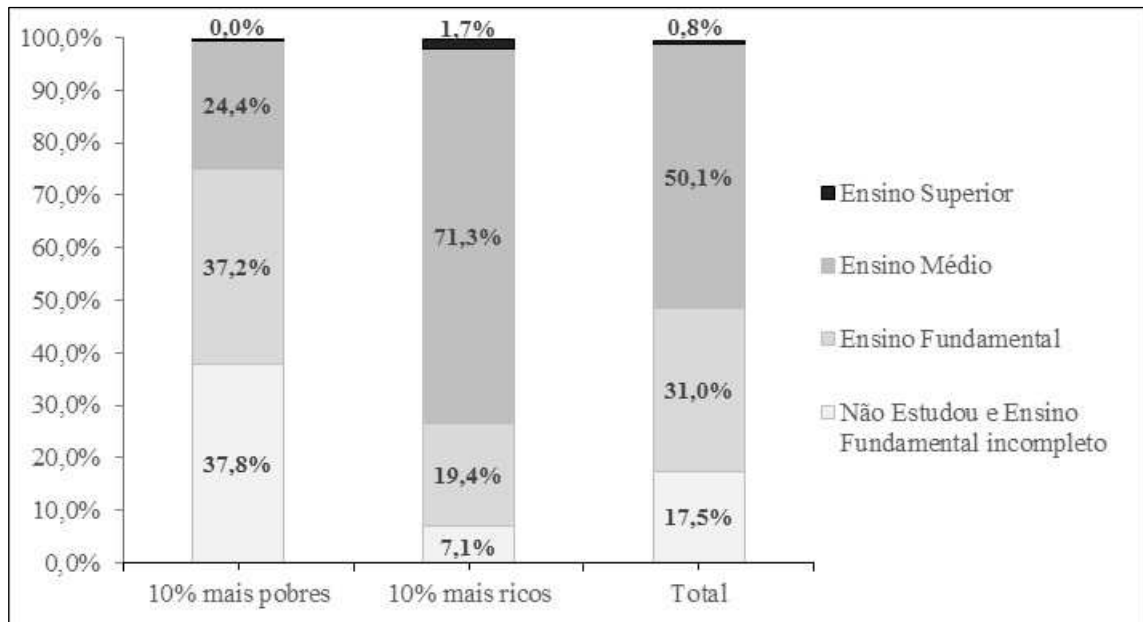


Figura 1 - Brasil 2013: Nível de instrução alcançado pela população de 18 a 21 anos por nível de renda domiciliar per capita.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013.

Os dados da PNAD 2013, referentes ao nível de instrução da população entre 18 a 21 anos, retratam a exclusão educacional ao evidenciar que cerca de um terço da população mais pobre concluiu o ensino médio, enquanto mais de 70% do estrato populacional mais rico concluiu esta etapa.

Os dados brasileiros corroboram com as conclusões de Buchmann & Hannum (2001), que constataram que o fenômeno da estratificação das oportunidades educacionais é comum nos países em desenvolvimento. Segundo as autoras, há, nesses países, forte estratificação das oportunidades educacionais em desfavor dos grupos sociais mais pobres, o que demanda políticas para equalização das oportunidades educacionais.

Neste contexto, o Plano Nacional da Educação 2014-2024, instituído pela lei 13.005/2014, traz diversas diretrizes, dentre as quais destacam-se: a “universalização do atendimento”, a “superação das desigualdades educacionais” e a “melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014). Essas diretrizes visam orientar ações para superar o desafio atual das políticas públicas educacionais no Brasil: ofertar educação básica com equidade, por meio da universalização do acesso e da garantia da oferta de ensino em condições de qualidade.

Ao realizar uma análise da estratificação das oportunidades educacionais no Brasil, Alves e Silva (2013) verificaram desigualdades entre e dentro das regiões do país quanto às condições de oferta de ensino nas escolas. Além disso, há evidências de grande disparidade entre escolas de uma mesma rede pública de ensino que atende numa mesma localidade

(município/estado). Por tal motivo, os autores ressaltaram que análises desagregadas no nível municipal e submunicipal nos grandes centros urbanos revelariam grandes desigualdades.

Nesse sentido, esse trabalho pretende contribuir com o estudo da desigualdade nas condições de oferta educacional, sob o enfoque do direito à educação, conforme estabelecem os artigos 206 e 211 da CF/88. A análise focalizará o ensino médio regular, visto que, após a universalização do ensino fundamental, a demanda pelo ensino médio e, conseqüentemente, a expansão desta etapa de ensino tornou-se um dos desafios a serem superados. O outro desafio é a questão da qualidade que ganhou centralidade após a superação de outras formas de exclusão (OLIVEIRA, 2007; BRITO, 2008).

O ensino médio, por ser uma etapa cuja demanda por universalização do atendimento é mais recente, pós década de 1990, não é uma etapa de ensino contemplada nas pesquisas brasileiras que evidenciam a desigualdade educacional, como Alves, Franco e Ribeiro (2008), Alves (2008), Torres *et al.* (2008), Ribeiro e Koslinski (2009), Érnica e Batista (2012). Essa lacuna nas pesquisas nacionais sobre desigualdade educacional é um dos motivos pelos quais esse estudo focalizará na análise do ensino médio regular, o outro motivo é o aumento da demanda por esta etapa de ensino, consequência do processo de universalização do ensino fundamental, conforme abordado por Oliveira (2007).

Ao focalizar o ensino médio regular, pretende-se analisar a oferta educacional aos jovens de 15 a 21 anos. Embora a EC nº 59/2009 tenha incluído, no texto da CF/88, a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurou, também, a oferta gratuita a todos que não tiveram acesso à educação básica na idade 'própria'. Conforme a nova redação do artigo 208 da CF/88 e devido ao quadro de atraso escolar – em 2010, taxa de distorção idade-série no ensino médio, era de 37,8% na primeira série, 32,6% na segunda e 31,3% da terceira (INEP) – existente em nosso país, principalmente no ensino médio, conforme abordado por Ribeiro (1991) Soares e Sátyro (2008) e Lima (2011), optou-se por incluir os jovens de 18 a 21 anos na análise.

O ensino médio, conforme estabelece o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), é a etapa final da educação básica e possui duração mínima de três anos. Conforme previsto no artigo 211 da CF/88, os sistemas de ensino serão organizados em regime de colaboração pelos entes federativos, entretanto, cabe aos estados e ao Distrito Federal a atuação prioritária no ensino fundamental e no ensino médio.

A oferta de ensino médio enfrenta alguns desafios, como, por exemplo, a falta de consenso acerca do currículo (Krawczyk, 2008), o aumento da demanda com curto prazo para

atendimento e a qualidade do ensino (Oliveira, 2010), a dificuldade de permanência na escola (Aguiar, 2010).

A LDB elenca as finalidades e as diretrizes curriculares do ensino médio, entretanto, os objetivos e o currículo dessa etapa de ensino não são consenso entre pesquisadores e educadores, pelo contrário, a tensão entre formação geral ou formação profissional é um dos desafios para a expansão de oferta do ensino médio (Krawczyk, 2008).

Outro desafio é a expansão de oferta do ensino médio, consequência da expansão da obrigatoriedade da educação básica que, apesar de não estar vinculada à etapa de escolarização, aumentou a demanda por ensino médio, visto que os concluintes do ensino fundamental devem ter o direito de continuar seus estudos assegurado. Segundo Oliveira (2010), com a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade, cerca de 3,5 milhões de estudantes entrariam para o sistema educacional público, não obstante, a EC/59 concedeu aos estados e municípios prazo para atendimento até 2016. Além desses dois desafios, Oliveira (2010) elenca outros desafios para a oferta do ensino médio, como a qualidade dos serviços oferecidos e a permanência do aluno na escola.

O desafio da permanência pode ser considerado como consequência do impacto das condições de vida dos estudantes. Segundo Aguiar (2010), os jovens na faixa etária de 15 aos 17 anos tem a busca pelo trabalho como questão presente. Assim, a autora preconiza que a permanência na escola e a expansão do ensino médio necessitam de apoio de outras políticas sociais.

Com base no exposto, esta pesquisa será pautada pelas seguintes questões: (a) Há desigualdades quanto às condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia? (b) Se houver, como se apresentam as características dessas desigualdades no tocante às condições de oferta de ensino, à população desfavorecida e à localização? A identificação dessas características visa descrever como as desigualdades das condições de oferta de ensino médio regular se apresentam, fornecendo subsídios para os gestores públicos pautarem políticas de combate à desigualdade educacional.

No intuito de obter respostas para esses questionamentos, o objetivo geral consiste em identificar, evidenciar e analisar as desigualdades nas condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia. Os objetivos intermediários são os seguintes:

- a) Selecionar alguns aspectos indicados por estudos anteriores para análise da distribuição das condições de oferta de ensino, no contexto do direito à educação com padrão de qualidade, a fim de elaborar um modelo para operacionalizar a análise da desigualdade;

- b) Verificar como as condições de acesso e oferta de ensino médio regular estão distribuídas no espaço geográfico de Goiânia;

Diante desses desafios e considerando a recomendação de Alves e Silva (2013) quanto à necessidade de novas pesquisas para identificar desigualdades nas condições de oferta de ensino nas áreas sub municipais das grandes cidades, esse trabalho pretende contribuir com o a análise das condições de oferta de ensino médio regular nas quarenta e três áreas de ponderação existentes em Goiânia. A escolha de uma única cidade confere maior profundidade, pertinência e coerência às comparações entre áreas municipais, escolas e redes de ensino, visto que estão sob condições semelhantes do ponto de vista social, histórico, demográfico e de gestão e organização do sistema de ensino local.

Para tanto, serão utilizados dados do Censo Demográfico 2010 e do Censo Escolar 2010, com o fito de evitar distorções oriundas da análise de dados coletados em períodos distintos. O foco da análise são as escolas de ensino médio de Goiânia e o público-alvo desta etapa de ensino, a população de 15 a 21 anos.

Em 2010, a população de 15 a 21 anos era de 164.677, desse total, 65.131 jovens tinham de 15 a 17 anos (IBGE, 2010). Havia 156 escolas que ofertavam o ensino médio em Goiânia, com o total de 117.395 matrículas nessa etapa de ensino (INEP, 2010). Esses dados evidenciam que parte relevante da demanda pelo ensino médio provém da população da faixa etária de 18 a 21 anos, o que se justifica pelo atraso escolar, conforme apontado por Ribeiro (1991) Soares e Sátyro (2008) e Lima (2011).

A pesquisa tem como finalidade subsidiar a gestão da rede pública de ensino e orientar políticas educacionais para a oferta do ensino médio. Reconhecem-se os desafios apontados por Krawczyk (2008) e Aguiar (2010), no entanto, o foco será a análise das condições de oferta e as discussões serão realizadas sob a perspectiva da gestão, visando contribuir para a formulação de políticas públicas.

A partir deste ponto, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo contém a revisão da literatura sobre as desigualdades educacionais. O segundo capítulo consiste na apresentação dos aspectos metodológicos realizados para obtenção dos resultados da pesquisa. Os resultados e as discussões formam o terceiro capítulo, em que o objetivo é apresentar os produtos da pesquisa e discuti-los a luz dos trabalhos abordados na revisão da literatura. Por fim, há as considerações finais a respeito das desigualdades educacionais na oferta de ensino médio regular em Goiânia.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção visa revisar os trabalhos relacionados ao tema para orientar as escolhas metodológicas da pesquisa. Dentre os diversos aspectos relacionados às desigualdades educacionais serão abordados os seguintes tópicos: Desigualdades educacionais e Justiça na oferta da educação; Ensino médio e Desigualdades educacionais; Estudos empíricos sobre desigualdades educacionais; e Oferta de ensino em condições de qualidade.

2.1 Desigualdades educacionais e Justiça na oferta de educação

Dubet (2004) discute o que é uma escola justa e, para tanto, analisa o modelo meritocrático. Segundo o autor, a igualdade de oportunidades, no modelo meritocrático, supõe a igualdade de acesso. No entanto, este modelo apresenta óbices à igualdade de oportunidades, devido ao fato das desigualdades sociais influenciarem muito as desigualdades escolares. Um aluno que provém de um meio favorecido – cultural, econômico e socialmente – tem maior probabilidade de ser um bom aluno. O sistema meritocrático trata de forma diferente alunos bons e alunos que não se destacam, o que gera desigualdades. Assim, o autor ressalta que “a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (DUBET, 2004, p. 543).

O modelo meritocrático serve, então, à sociedade democrática, que reconhece o mérito pessoal como única forma de construir desigualdades justas, visto que o princípio é a igualdade, somente o esforço pessoal justifica, ou melhor, legitima as desigualdades. Mas não se pode afirmar que o mérito é exclusivamente pessoal, já que o desempenho escolar depende de vários fatores – como condição socioeconômica, formação dos pais, infraestrutura da escola, condições de trabalho dos docentes – e não apenas do esforço do aluno (DUBET, 2004).

Considerando estes fatores, Dubet (2004) afirma que é necessário que haja igualdade na oferta educacional para suprimir privilégios de determinados grupos sociais. O autor enfatiza que “aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais”, portanto, já que a igualdade de oportunidades ainda é uma utopia, deve-se construir a igualdade de acesso (DUBET, 2004, p. 545). Derouet (2002) alerta para o perigo de substituir o ideal de justiça pelo de igualdade. No entanto, ressalta que os questionamentos acerca das desigualdades educacionais devem estar presentes nos trabalhos contemporâneos, considerando as inúmeras definições de justiça existentes.

Como forma de garantir a justiça social, com foco nos processos de produção-reprodução das desigualdades, Dubet (2004) recomenda a definição de um limite abaixo do qual nenhum sistema escolar deveria ficar. Assim, garante-se o mínimo de recursos e proteção aos mais desfavorecidos e equilibram-se as disparidades existentes entre os sistemas escolares. O autor afirma que para que uma escola seja considerada justa, as diferenças educacionais observadas não podem refletir as desigualdades sociais e econômicas entre os alunos.

A lógica meritocrática, consoante Dubet (2004), legitima a diferença de tratamento dos vencedores e dos vencidos, para evitar esta discriminação é necessário mudar os programas de escolaridade comum e obrigatória, os quais devem ser organizados conforme as exigências comuns, garantindo o aproveitamento e a progressão de todos os alunos. Assim, os programas não seriam conduzidos pelo desempenho dos melhores alunos, o que desestimularia os outros a abandonar a escola.

Dubet (2004) aborda como injustiça a grande utilidade de alguns diplomas em detrimento de outros, sendo que na escola de massas todos obtêm um diploma. O autor ressalta a prática da orientação negativa pelas escolas, que conduz os alunos a escolherem determinada formação técnica e profissional conforme seu desempenho escolar e não conforme suas aptidões. Para o autor, a escola deveria preservar a dignidade e a autoestima de todos os alunos e não apenas dos melhores.

A preservação da dignidade e da autoestima de todos os alunos é uma forma de garantir a participação dos indivíduos como iguais na sociedade (DUBET, 2008a). A igualdade de base, em termos de sucesso escolar, é, segundo Ximenes (2014), o objetivo almejado pelo direito à educação.

A igualdade de base expressa a noção de equidade preconizada por Rawls (2008). Consoante o autor, a equidade é um princípio de justiça:

“Esse princípio afirma que a pessoa deve fazer sua parte, conforme definida pelas normas da instituição, quando se observam duas condições: primeiro, que a instituição seja justa (ou equitativa), isto é, satisfaça os dois princípios de justiça; e segundo, que a pessoa tenha, de livre e espontânea vontade, aceitado os benefícios desse arranjo ou tirado proveito das oportunidades que oferece para promover seus interesses” (RAWLS, 2008, p.134).

Os dois princípios de justiça elencados por Rawls (2008) referem-se aos direitos fundamentais, os quais são iguais para todos os indivíduos, e às desigualdades sociais e econômicas, as quais devem estar dispostas de modo que permita o benefício de todos e que cargos e posições estejam acessíveis a todos. Considerando esses princípios, verifica-se que a

escola, como instituição, pode contribuir para a consecução da justiça sob a perspectiva rawlsiana.

Quanto à oferta de educação, Dubet (2008a) discute o que é uma escola justa a partir do modelo da igualdade das oportunidades. Esse modelo permite a competição entre alunos, de forma que as desigualdades econômicas e sociais não determinem diretamente as oportunidades de sucesso escolar e de acesso a qualificações escolares superiores. A hierarquização dos alunos conforme seu mérito, considerada como prática aceitável no paradigma da igualdade de oportunidades, é tida como forma de eliminar as desigualdades sociais, portanto, é vista como modelo de justiça escolar. Não obstante, o modelo da igualdade das oportunidades não se concretizou, já que “nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais” (DUBET, 2008a, p.11).

Ao alertar sobre a dificuldade de implantação do modelo da igualdade das oportunidades puro, Dubet (2008a) afirma que não duvida do princípio da igualdade das oportunidades, no entanto destaca que para que o sistema escolar se aproxime desse princípio devem-se considerar as seguintes perspectivas: igualdade distributiva, igualdade social e igualdade individual das oportunidades.

A igualdade distributiva está relacionada à equidade da oferta escolar, isto é, consiste em oferecer mais recursos aos menos favorecidos, como forma de balancear as desigualdades extraescolares, minimizando sua influência na competição escolar (DUBET, 2008a). Essa perspectiva aproxima-se da visão de Willms *et al.* (2012), que preconizam a oferta de recursos e processos escolares de forma diferenciada, conforme a necessidade dos alunos.

A igualdade social está relacionada à forma como a escola trata os alunos que não lograram êxito nas provas do mérito e da seleção. Quanto a esse aspecto, Dubet (2008a) ressalta que a escola deve oferecer um conjunto comum de conhecimentos, que independa dos sistemas seletivos. Por fim, a igualdade individual preocupa-se com a utilidade dos estudos e com a formação dos sujeitos. Dubet (2008a) ressalta que os estudos devem contribuir para a formação do cidadão e que o desempenho escolar não deve determinar totalmente a trajetória dos indivíduos.

Devido às dificuldades do modelo meritocrático, Dubet (2004) defende a combinação deste modelo com outros princípios de justiça: a discriminação positiva, a garantia de um mínimo escolar, a utilidade dos diplomas e a igualdade de tratamento. A discriminação positiva visa assegurar maior igualdade de oportunidades. A garantia um mínimo escolar serve para diminuir as desigualdades entre os sistemas escolares no tocante aos recursos fundamentais para a boa condução do processo educativo e para limitar os efeitos do sistema

meritocrático – que podem contribuir para a manutenção ou aumento das desigualdades sociais. A utilidade dos diplomas refere-se à função social do trabalho que o egresso exercerá e, conseqüentemente, a posição social que este trabalho o concederá. E, por último, a igualdade de tratamento visa evitar discriminação dos alunos, por parte da própria escola, independente do desempenho escolar, todos os alunos devem ser tratados com respeito e ter dignidade e autoestima preservadas.

Ribeiro (2014) aborda a igualdade de base, preconizada por Dubet (2008a), e ressalta duas características centrais: a definição de um nível de aprendizagem abaixo do qual ninguém pode ficar e a necessidade de uma nova forma de mensurar o nível de justiça, trata-se da equidade. A equidade na educação básica está no centro de conflitos de interesses entre grupos com princípios de justiça distintos. Portanto, “diante do objetivo de equidade, a implementação de políticas exige vigilância sobre insumos, processos e suas conseqüências (resultados)” (RIBEIRO, 2014, p. 1107). A importância de acompanhar os resultados, segundo a autora, deve-se à tendência das sociedades democráticas contemporâneas de reproduzir as desigualdades escolares.

Quanto ao processo de produção-reprodução da desigualdade, Cury (2008) analisou o direito à educação nas Constituições promulgadas e outorgadas no Brasil desde o Brasil Colônia aos dias atuais e evidenciou as exceções a este direito. O resultado desta inclusão exclusiva é a formação de grupos excluídos e marginalizados do processo educacional. Estes grupos são constituídos por “sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal” (CURY, 2008, p.215).

Para modificar a situação educacional brasileira, segundo o autor, própria do século XIX, é necessário que os grupos sociais e o Estado interajam e direcionem esforços em prol da educação. Como forma de direcionar esforços, Cury (2008) sugere “uma política de Estado que, atendendo o interesse maior de todos, presentifique o potencial da educação, superando as barreiras que impedem a construção de uma democracia mais ampla”. (CURY, 2008, p.220).

As desigualdades educacionais, barreiras apontadas por Cury (2008), são foco dos estudos em educação desde a década de 1960, quando o governo dos Estados Unidos encomendou uma pesquisa sobre as desigualdades existentes entre as escolas americanas. Essa pesquisa foi coordenada por James S. Coleman, os resultados obtidos evidenciaram grande desigualdade na distribuição das oportunidades escolares, mas demonstraram também

que essa desigualdade não era o principal fator explicativo das diferenças no desempenho dos alunos (BROOKE e SOARES, 2008).

Consoante Brooke e Soares (2008), o Relatório Coleman mostrou que as desigualdades escolares existiam, porém, as diferenças não eram tão gritantes como se imaginava. Além disso, ao controlar as variáveis relacionadas às diferenças socioeconômicas, os pesquisadores constataram que o efeito da escola, nas variações de desempenho dos alunos, era pequeno. Desmistificou-se, assim, segundo Koslinski e Alves (2012), a ideia de que a expansão do sistema escolar promoveria a igualdade de oportunidades educacionais, e surgiu a visão pessimista que a escola não faz diferença. Em contrapartida, várias pesquisas que sucederam ao Relatório Coleman, ressaltaram que o fator que mais influencia no desempenho escolar dos discentes são as diferenças socioeconômicas, ou, mais especificamente, o *background* familiar (BROOKE e SOARES, 2008).

O Relatório Plowden, também publicado na década de 1960, representa um esforço de análise do ensino primário na Inglaterra e apresenta conclusões que diferem das expostas por Coleman (BROOKE e SOARES, 2008). As constatações desse trabalho indicam a escola como o espaço adequado para promoção da igualdade, por meio da desigualdade no tratamento dos desiguais, ou seja, preconizava que as escolas com alunos desprivilegiados, econômico e socialmente, deveriam receber mais investimentos para cumprir seu papel equalizador.

Nas décadas de 1970 e 1980, foram publicados vários estudos sobre eficácia escolar, muitos se dedicaram a analisar o Relatório Coleman e constataram algumas falhas metodológicas. Madaus *et al.* (1980) analisaram a metodologia insumo-produto utilizada por Coleman (1966) e apontaram as seguintes limitações: escolha de variáveis mais fáceis de mensurar; medidas de resultado oriundas, quase exclusivamente, de testes padronizados de desempenho; críticas quanto aos métodos estatísticos utilizados, que culminaram com a dificuldade de detectar os efeitos de diferentes variáveis. Madaus *et al.* (1980) ressaltam que ao focar em variáveis de insumo, Coleman (1966) preteriu variáveis de processo, as quais, na visão daqueles, são essenciais para compreender o efeito da escola. As análises de Madaus *et al.* (1980), segundo Brooke e Soares (2008), representaram uma transição entre os estudos que preconizavam a visão pessimista de que a escola não faz diferença e os trabalhos posteriores à década de 1960 que retomavam a tese de que a escola faz diferença no desempenho dos discentes.

Para Brooke e Soares (2008), essa mudança de paradigma resultou na definição do termo “eficácia” no ambiente escolar – trata-se da capacidade da escola de agregar valor

adicional aos resultados dos alunos. Além disso, essa nova perspectiva desencadeou a busca por fatores – características da escola e dos alunos – capazes de explicar as diferenças, ou desigualdades, no desempenho dos alunos.

Para sanar ou minimizar estas desigualdades, segundo Willms *et al.* (2012), é necessário agir com equidade. O termo equidade refere-se ao tratamento justo de pessoas de diferentes subpopulações – grupos sociais, econômicos ou culturais. Oferecer uma educação com equidade significa oferecer recursos escolares e processos de escolarização diferenciados, conforme as necessidades dos discentes, para que grupos com desigualdades de condições obtenham desempenho escolar equivalente (WILLMS *et al.* 2012).

Para Albernaz, Ferreira e Franco (2002), a equidade é abordada quando se pretende avaliar como o nível socioeconômico do aluno afeta o seu desempenho. A noção da equidade pode ser considerada também como “o aprendizado que é relativamente independente do *background* social do aluno” (LEE, 2008, p.274). A definição de equidade no sistema educacional está, portanto, interligada ao conceito de eficácia (ALBERNAZ, FERREIRA e FRANCO, 2002; FRANCO *et al.*, 2007).

Consoante Franco *et al.* (2007), há características escolares que podem contribuir para a melhoria tanto da equidade, quanto da eficácia do sistema escolar, trata-se do cenário ideal. Os autores afirmaram que os fatores capazes de promover a equidade intraescolar são aqueles que resultam na diminuição da desigualdade no desempenho dos discentes que frequentam a mesma escola. Neste sentido, um indicador de equidade “é a medida de como cada escola acirra ou modela as diferenças socioeconômicas de seus alunos” (SOARES e ANDRADE, 2006, p.118).

Franco *et al.* (2007) constataram que a relação entre equidade e qualidade é complexa, visto que as políticas educacionais que focam no aumento da qualidade não repercutem necessariamente sobre a equidade intraescolar. Portanto, os autores ressaltam que para operacionalizar a equidade intraescolar é necessário combinar o efeito pró-equidade, resultante do aumento da média da escola, com o efeito antiequidade, oriundo do aumento de magnitude do nível socioeconômico dos alunos sobre o desempenho escolar. Dubet (2004) preconiza que a busca pela equidade deve ser traduzida em políticas e práticas educacionais que minimizem os efeitos as desigualdades sociais e econômicas entre os alunos.

A questão da equidade deve permear as decisões sobre políticas educacionais (SETÚBAL, 2010). A autora preconiza que alguns mecanismos institucionais que visam à melhoria da qualidade da educação devem ter como limite e eixo central as questões de equidade e das desigualdades sociais. Nesse sentido, a competição entre as escolas por

recursos públicos deve ser ponderada pela equidade e pela justiça escolar, visto que há pontos mínimos que devem ser assegurados a todos.

Ao considerar a existência de sistemas escolares diferentes (DUBET, 2004) e que há jovens que não tem o direito à educação em condições de qualidade garantido, evidencia-se a necessidade de combater as desigualdades educacionais. Destacam-se como formas de realizar esse combate: a igualdade distributiva, proposta por Dubet (2008a); os princípios de justiça preconizados por Rawls (2008); e a equidade, discutida por Soares e Andrade (2006), Franco *et al.* (2007) e Setúbal (2010).

Os estudos de eficácia educacional, como Madaus *et al.* (1980) e Brooke e Soares (2008), contribuem para a análise proposta por este trabalho, o qual se afilia à linha que preconiza que a escola faz diferença. Pois, a escola, como instituição, pode ser justa (RAWLS, 2008), desde que contribua para balancear as desigualdades extraescolares, por meio da equidade nas condições de oferta de ensino (DUBET, 2008a).

2.2 Ensino Médio e Desigualdades educacionais

A CF/88 inovou ao considerar, no artigo sexto, a educação como um direito social. Além disso, o artigo 205 ressalta que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205).

A CF/88 e a redemocratização brasileira, segundo Queiroz *et al.* (2009), remodelaram a função da escola e introduziram novas diretrizes que culminaram com a edição da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996). Consoante esta lei, a educação básica no Brasil é formada pela pré-escola, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (BRASIL, 1996, art. 4º, inc. I).

A LDB, em seu art. 35, enumera as finalidades do ensino médio: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar o aluno para o trabalho e para a cidadania, aprimorar o educando (formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico) e estimular a capacidade de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos – por meio do relacionamento da teoria com a prática. Ao analisar estas finalidades, percebe-se a importância desta etapa da educação básica para a formação do aluno.

Segundo Cury e Ferreira (2010), constava no texto da CF/88, inicialmente, a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio. A EC nº14/1996 estabeleceu a progressiva universalização do ensino médio, retirando a necessidade da obrigatoriedade. No entanto, conforme os autores, a obrigatoriedade continuou presente no texto da LDB.

Por fim, a EC nº59/2009 tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica à população de quatro a dezessete anos de idade. Assim, consoante Cury e Ferreira (2010), a obrigatoriedade deixou de estar vinculada à etapa de escolarização e passou a estar relacionada à faixa etária, independente da etapa de ensino, fundamental ou médio. A CF/88, modificada pela EC nº59/2009, estabelece que:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; [...] (BRASIL, 1988, art. 208).”

A expansão da obrigatoriedade da educação básica, apesar de não estar vinculada à etapa de escolarização, trouxe o desafio da expansão de oferta do ensino médio, visto que os concluintes do ensino fundamental devem ter o direito de continuar seus estudos, ou seja, de

cursar o ensino médio, assegurado. Segundo Oliveira (2010), com a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade, cerca de 3,5 milhões de estudantes entrariam para o sistema educacional público, não obstante, a EC/59 concedeu aos estados e municípios prazo para atendimento até 2016.

Quanto à organização dos sistemas de ensino, a CF/88 determina que:

“Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. [...] § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. [...] (BRASIL, 1988, art. 211).”

Coerente ao disposto na CF/88, segundo a LDB (art. 10, inc. VI) cabe aos estados oferecer o ensino médio a todos que demandarem, assegurada assistência técnica e financeira da União (art. 9º, inc. III). Assim, os estados devem elaborar e implantar políticas públicas de educação alinhadas às diretrizes nacionais.

Essas diretrizes são estabelecidas por meio do Plano Nacional da Educação - PNE, previsto no art. 214 da CF/88. O PNE é um plano com duração de dez anos que tem como objetivos: “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos metas e estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, art. 214).

O PNE (2014-2024) foi instituído pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, é composto por dez diretrizes, vinte metas e diversas estratégias para a educação nacional. As diretrizes podem ser agrupadas em cinco grupos, conforme suas finalidades: (1) diretrizes para superação das desigualdades – Metas 1 a 5, 9, 11, 12 e 14; (2) diretrizes para promoção da qualidade educacional – Metas 6, 7, 10 e 13; (3) diretrizes para valorização dos profissionais da educação – Metas 15 a 18; (4) diretrizes para promoção da democracia e dos direitos humanos – Metas 8 e 19; e (5) diretrizes para o financiamento da educação – Meta 20 (Inep, 2015, p.15).

Há uma meta relacionada diretamente à oferta de ensino médio:

“Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, Anexo Metas e Estratégias, Meta 3).”

A terceira meta do PNE (2014-2024), engloba dois objetivos, o primeiro refere-se à efetivação do direito à educação, cuja meta é elevar o percentual de jovens de 15 a 17 anos que frequentam a escola, atingindo, até 2016, a totalidade da população nesta faixa etária. O segundo objetivo trata da ampliação dos níveis de acesso à educação para jovens de 15 a 17

anos, por meio do aumento da taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85%, até 2024 (Inep, 2015).

Segundo estudo realizado pelo Inep (2015), no Brasil, em 2013, 84,3% da população de 15 a 17 anos frequentava a escola. De acordo com o PNE, até 2016, o atendimento escolar para a população nessa faixa etária deve ser universalizado. Ainda segundo o Inep (2015), o percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio, em 2013, era de 55,3%. Não obstante, a meta estabelecida pelo PNE é atender, no ensino médio, 85% da população nessa faixa etária até 2024.

Devido as alterações na legislação, as transformações sociais e as metas trazidas pelo PNE 2014-2024, a oferta de ensino médio tem como desafios: a falta de consenso acerca do currículo (Krawczyk, 2008); o aumento da demanda com curto prazo para atendimento (Brito, 2008; Oliveira, 2010); a qualidade do ensino (Cury e Ferreira, 2010; Oliveira, 2010); a permanência do aluno na escola, a falta de identidade do ensino médio (Oliveira, 2010); e o impacto das condições de vida dos estudantes (Aguiar, 2010; Alves e Silva, 2013).

O ensino médio, consoante Brito (2008), passa a ser um grande gargalo para educação brasileira, visto que o aumento da população jovem, atrelado ao maior número de concluintes do ensino fundamental, geram dois desafios para a oferta desta etapa de ensino: atender toda a demanda e melhorar a qualidade. Segundo o autor, o Brasil está em transição demográfica, no entanto, até o ano de 2020 a população jovem, de 5 a 19 anos, continuará a crescer, mesmo que em ritmo mais lento.

Além da expansão do atendimento, Oliveira (2010) elenca como desafios para a oferta do ensino médio a qualidade dos serviços oferecidos e a permanência do aluno na escola. Para a autora, “a não permanência continua a ser um grave problema, que exige pensar mudanças que possam contribuir para a construção de uma escola capaz de promover uma aprendizagem significativa para os jovens adolescentes” (OLIVEIRA, 2010, p.276). Como possível solução Oliveira (2010) ressalta que as políticas públicas educacionais devem focar na busca por um ambiente mais atrativo aos jovens e que atenda às necessidades dos docentes.

A qualidade retratada por Oliveira (2010) também é abordada por Bernardim e Silva (2014), no entanto, estes autores utilizam o termo ‘qualidade social’ para expressar três pilares que devem ser considerados na oferta de ensino médio: democratização do acesso, compromisso e responsabilidade social (BERNARDIM E SILVA, 2014, p. 33).

Os desafios apontados por Oliveira (2010) vão ao encontro do binômio quantidade/qualidade abordado por Cury e Ferreira (2010). Segundo os autores, a obrigatoriedade prevista na legislação deve ser analisada quanto à oferta de vagas, mas

também quanto à qualidade da educação. Assim, o Estado deve atender a demanda de forma quantitativa, por meio da oferta de vagas, e qualitativa, buscando atender os objetivos expressos no texto constitucional, quais sejam, promover o desenvolvimento do discente, qualificá-lo para o trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

No entanto, o atingimento desses objetivos tem como óbice a falta de consenso entre pesquisadores e educadores quanto ao currículo e, até mesmo quanto aos objetivos do ensino médio (KRAWCZYK, 2008). Ao invés de convergência, há tensão entre os que defendem formação geral e os que preconizam a formação profissional, o que constitui, segundo Krawczyk (2008), um dos desafios para a expansão da oferta do ensino médio.

Consoante Oliveira (2010), a principal finalidade desta etapa da educação básica é o desenvolvimento do indivíduo, por meio da formação comum indispensável para o exercício da cidadania, para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Não obstante, a autora ressalta a crise de identidade do ensino médio e suas consequências na definição do currículo e na formação dos discentes:

“O ensino médio, historicamente, enfrenta problemas que se relacionam em certa medida a uma crise de identidade. Tal crise advém da dificuldade de caracterização dessa etapa da educação básica, pois, ao mesmo tempo que enseja a noção de terminalidade (conclusão de uma formação completa), ou seja, de poder atribuir profissionalização aos seus concluintes, vê-se ante a sua recorrente função de preparação para estudos posteriores, como etapa intermediária entre o ensino fundamental e a universidade, com caráter mais geral e propedêutico” (OLIVEIRA, 2010, p.271).

Zibas (2005) retrata a reforma do ensino médio, ocorrida na década de 90, e ressalta os fatos que justificam a necessidade de repensar o currículo desta etapa da educação básica: explosão da demanda por matrículas; requisitos do novo contexto produtivo; exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção da cidadania democrática; e necessidade de aproximar currículo e cultura juvenil.

Apesar da relevância dos fatos que impulsionaram a reforma, Zibas (2005) relata que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, causaram “um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia”. Tal reação deve-se, segundo a autora, ao grau de ineditismo das propostas, que pretendiam refundar a escola média. Além disso, a distância entre o discurso reformista e a realidade das escolas contribuiu para a não concretização da reforma na prática, conforme demonstrado por Abramovay e Castro (2003), Silva (2009) e Silva (2010).

Outro desafio para a expansão da oferta do ensino médio é, segundo Aguiar (2010), as condições de vida dos estudantes. A autora ressalta que os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos têm a busca pelo trabalho como questão presente. Esse óbice também foi apontado por Alves e Silva (2013), que destacaram a necessidade de parte dos jovens, conforme as condições socioeconômicas, de ingressar no mercado de trabalho para auxiliar no orçamento doméstico. Diante disso, Aguiar (2010) preconiza que a permanência na escola e a expansão do ensino médio necessitam de apoio de outras políticas sociais.

Lima (2011) aborda as consequências da universalização e evidencia, por meio de dados estatísticos, a evolução da oferta de ensino médio. Segundo o autor, houve avanço quanto ao número de matrículas no ensino médio na década de 90 e nos anos 2000. Entretanto, apesar do avanço, em 2008, 50,4% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio regular, sendo que aproximadamente 15% da população nesta faixa etária sequer estavam matriculados na escola, em qualquer nível ou modalidade (LIMA, 2011).

Diante deste cenário e das alterações trazidas pela EC 59/2009, Lima (2011) ressalta a necessidade de retomar o crescimento das matrículas e de melhorar os indicadores oficiais de escolarização. Consoante o autor, o prazo para atendimento da demanda é curto, e, portanto, a democratização do acesso ao ensino médio apresenta-se como o desafio a ser superado.

2.3 Estudos empíricos sobre desigualdades educacionais

Esta seção apresenta os artigos selecionados a partir de uma revisão com foco na desigualdade educacional. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas foram: desigualdade educacional, nível socioeconômico e educação, resultados educacionais, desempenho dos alunos e condições de oferta de ensino. As bases de dados consultadas foram: Scielo e Periódicos Capes. Os critérios de seleção dos artigos encontrados foram: trabalhos empíricos que analisaram a rede pública de educação básica no Brasil utilizando abordagem quantitativa, há apenas um trabalho (Érnica, 2013) que adotou abordagem qualitativa e quantitativa, o qual foi selecionado pela semelhança entre a análise realizada e a proposta nesta pesquisa. O Apêndice 1 demonstra o esforço de sistematizar alguns pontos destes trabalhos: contexto da pesquisa, objetivos, estratégias metodológicas e os principais resultados.

Os artigos selecionados foram publicados entre o ano de 2004 e 2014, destaca-se como interesse comum dos trabalhos a análise dos fatores que afetam o desempenho dos alunos. Outro traço comum é a utilização de bases de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), principalmente os questionários socioeconômicos e os dados referentes ao desempenho dos alunos na Prova Brasil.

Evidencia-se, portanto, o foco no ensino fundamental, apenas o trabalho de Alves e Silva (2013) abordou, também, o ensino médio. Apesar disso, Alves, Franco e Ribeiro (2008) utilizaram dados de crianças e jovens de 7 a 17 anos para avaliar o risco de atraso escolar. E Medeiros e Oliveira (2014) utilizaram dados da população de 14 a 17 anos, faixa etária do público alvo do ensino médio, para verificar as desigualdades educacionais existentes entre e dentro das regiões brasileiras.

Os trabalhos apresentam estudos nacionais que focaram a análise em escolas públicas, apenas Soares e Andrade (2006) analisaram também escolas privadas. O recorte espacial mais presente nos trabalhos foi o Brasil, mas também há estudos que focalizaram alguma cidade, como Soares e Andrade (2006) que analisaram as escolas de Belo Horizonte (MG); Alves, Franco e Ribeiro (2008), Ribeiro e Koslinski (2009) e Koslinski, Alves e Lange (2013) que abordaram as escolas do Rio de Janeiro (RJ); Érnica e Batista (2012) que focaram na subprefeitura de São Miguel Paulista (SP) e Alves (2008) que abordou as escolas localizadas nas capitais brasileiras. Quanto às etapas de ensino, o ensino fundamental é a etapa mais presente nos estudos, principalmente a quarta série/quinto ano e a oitava

série/nono ano, visto que os alunos que estão cursando estas séries são o público alvo da Prova Brasil.

Os estudos possuem objetivos variados, mas que, em geral, buscam investigar a relação entre fatores do aluno e fatores escolares que afetam o desempenho do aluno e como a configuração destes fatores pode impactar nos resultados educacionais. No entanto, pode-se classificar os trabalhos em três linhas, conforme seu objetivo geral: avaliação da oferta de ensino, análise do desempenho acadêmico e análise das desigualdades educacionais.

Apesar de todos os artigos selecionados adotarem a abordagem quantitativa, há algumas especificidades quanto às estratégias metodológicas. A principal fonte de dados é o Saeb, o que explica o fato dos estudos serem transversais, visto que para realizar estudos longitudinais seria necessário dispor de dados do mesmo aluno por um determinado período. As técnicas mais frequentes nos trabalhos são os modelos lineares hierárquicos e a teoria de resposta ao item.

A análise fatorial foi uma estratégia empregada por Ribeiro e Koslinski (2009) e Alves, Gouvêa e Viana (2012), estes autores também utilizaram *cluster analysis*, como Alves e Silva (2013). A regressão linear foi a estratégia utilizada por Medeiros e Oliveira (2014). Há também cinco trabalhos (Alves, Franco e Ribeiro, 2008; Torres *et al.*, 2008; Ribeiro e Koslinski, 2009; Érnica e Batista, 2012; e Koslinski, Alves e Lange, 2013) que utilizaram técnicas de geoprocessamento para realizar análise espacial, com o objetivo de verificar o impacto do fenômeno da segregação residencial ou o efeito de território nas oportunidades educacionais. E, por fim, Couri (2013) foi o único que utilizou a Técnica GOM (*Grade of Membership*).

Os resultados dos trabalhos analisados demonstram que há constatações mais frequentes, como: desigualdade na distribuição das oportunidades educacionais; influência do nível socioeconômico do aluno e do nível socioeconômico médio da escola no desempenho dos alunos; influência da região vizinha à escola no resultado educacional – alunos que frequentam escolas de regiões vulneráveis tendem a ter desempenho menor que o de alunos de escolas localizadas em regiões abastadas.

Outra conclusão presente nos estudos é que a oferta educacional não é distribuída com equidade (SOARES, 2005). Além disso, Alves, Gouvêa e Viana (2012) constataram que em municípios com renda per capita mais baixa, os alunos tendem a ter pior desempenho nas avaliações de larga escala. Esta constatação vai ao encontro do que Alves e Silva (2013) verificaram, que há associação positiva entre população com melhor nível socioeconômico e contextos com melhores condições de oferta e desempenho educacional.

Essa associação detectada por Alves e Silva (2013) corrobora com os achados de Medeiros e Oliveira (2014). Segundo estes autores, a maioria das desigualdades educacionais entre as regiões do país não se deve às características das populações de cada região e sim à forma como essas características afetam a educação.

2.3.1 Detalhamento dos estudos empíricos

Soares (2005) analisou as escolas brasileiras que participaram do ciclo do Saeb no ano de 2001, a partir de dados da prova de matemática, com o objetivo de descrever os resultados cognitivos obtidos nessa avaliação e apontar a necessidade de políticas com foco na melhoria da qualidade e da equidade na oferta da educação. Por meio do uso de modelos hierárquicos de regressão e de estatística descritiva, o autor analisou os dados e identificou que: investimentos em infraestrutura ainda fazem efeito nas escolas brasileiras – visto que ainda não foi superada a fase de investimentos básicos –; alunos mais favorecidos, sob o aspecto socioeconômico, conseguem se apropriar da melhoria das condições de oferta de forma mais eficiente que alunos menos favorecidos; o nível socioeconômico está fortemente associado ao desempenho do aluno, mas o nível socioeconômico médio da escola influencia ainda mais a proficiência; os fatores familiares são os que tem maior efeito no nível médio de proficiência dos alunos.

O autor concluiu que há estratificação de oportunidades educacionais no Brasil, visto que o ensino em condições de qualidade não é distribuído de maneira equânime. Além disso, verificou-se que mesmo quando a qualidade se faz presente na oferta do ensino, o ambiente é marcado por forte desigualdade. Outra contribuição de Soares (2005) foi ratificar o que a literatura internacional apregoa desde 1966, com a publicação do Relatório Coleman: o impacto do nível socioeconômico no desempenho escolar. Segundo o autor, não é apenas o nível socioeconômico do aluno que influencia a proficiência, mas também o nível socioeconômico médio da escola.

Soares e Andrade (2006), ao analisar as escolas de Belo Horizonte, utilizando a Teoria de Resposta ao Item – TRI e os modelos para regressão de dados hierárquicos, com base no nível socioeconômico, na qualidade e na equidade.

Os autores constataram que algumas unidades escolares – públicas e privadas – conseguiram influenciar positivamente o desempenho dos alunos, mesmo daqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis. Tal fato, demonstra que há unidades escolares que atuam com equidade. Não obstante, outra constatação foi que o sistema educacional do município obtém a qualidade às custas da iniquidade, ou seja, não consegue garantir que todos os alunos tenham desempenho adequado (SOARES E ANDRADE, 2006).

Torres *et al.* (2008) analisaram a oferta de educação em escolas públicas localizadas no centro e na periferia de São Paulo, com o objetivo de comparar as condições de oferta de ensino. A análise foi baseada nas seguintes dimensões: infraestrutura – que aborda a

existência de quadras, bibliotecas, sala de informática, entre outros itens –; recursos humanos, que considerou a qualificação e a experiência de diretores; e clima escolar, formada pelas atitudes dos professores e expectativas que têm em relação aos alunos.

O estudo demonstrou que nas áreas mais pobres o tempo de permanência dos alunos na escola é menor, além disso, essas áreas contam com profissionais de menor qualificação, pouca experiência e baixa expectativa em relação aos alunos. Foram detectadas também desigualdades que superam as desigualdades individuais entre os alunos e os efeitos de vizinhança das áreas segregadas, trata-se de um fenômeno denominado como “paradoxo da universalização” (TORRES *et al.*, 2008, p. 85).

Tal fenômeno, segundo os autores, consiste na dificuldade da escola pública em ofertar educação aos indivíduos menos favorecidos sob o aspecto socioeconômico. Diante disso, manteve-se a distribuição das condições de oferta sem considerar a real necessidade de cada escola. Torres *et al.* (2008) concluíram, no entanto, que para minimizar as desigualdades entre as escolas do centro e da periferia é necessário conferir tratamento diferenciado às últimas, com o objetivo de compensar as desigualdades detectadas.

Alves, Franco e Ribeiro (2008) utilizaram dados do Censo 2000, especificamente dos domicílios em que havia crianças e jovens de 7 a 17 anos, com o intuito de analisar se o risco de atraso escolar estava associado à segregação residencial. Para tanto, foram utilizadas como variáveis dependentes ‘Atraso 1’ – indica que o aluno está defasado em um ou mais anos – e ‘Atraso 2’ – indica que o aluno está defasado em dois ou mais anos. As variáveis explicativas foram divididas em dois níveis de análise: o primeiro engloba variáveis do aluno e da família, como gênero, raça, escolaridade da mãe e renda familiar per capita; o segundo abarca variáveis relacionadas à região do domicílio, como renda familiar média da região e indicadores se a região é considerada favela, se é favela com entorno abastado ou se é favela com vizinhança popular.

Os dados foram analisados a partir de um modelo de regressão logística de dois níveis. Os autores verificaram que há associação entre morar em favela e maior risco de defasagem idade-série. No entanto, Alves, Franco e Ribeiro (2008) ressaltam que o risco de evasão e de distorção é consideravelmente maior para os moradores de favelas vizinhas a regiões abastadas. Esta constatação foi explicada de duas formas: os efeitos de vizinhança dependem, além das relações de vizinhança, do capital social; e as regiões de fronteiras bem definidas e com grande distância social entre as vizinhanças contribuem para a rarefação do capital social.

Ribeiro e Koslinski (2009) analisaram o impacto da estratificação social na performance escolar de crianças que frequentam o ensino fundamental em escolas públicas. Para tanto, os autores focaram no município do Rio de Janeiro e utilizaram como ferramentas de análise modelos lineares hierárquicos, análise fatorial, *clusters* e técnicas de geoprocessamento.

Os autores utilizaram modelos de regressão hierárquicos para analisar a influência da estratificação social nos resultados escolares. As variáveis dependentes foram a proficiência em matemática na Prova Brasil (quarta e oitava séries). As variáveis independentes foram divididas no nível 1 e no nível 2. O primeiro nível englobou variáveis do aluno, como raça, nível socioeconômico, sexo e repetência. O segundo nível foi composto por variáveis da escola, como nível socioeconômico da escola, porcentagem de alunos pretos e pardos, clima educativo e proximidade de favelas.

Ribeiro e Koslinski (2009) concluíram que a organização social do território deve ser considerada como fator capaz de impactar na democratização do acesso ao ensino e nos resultados escolares. Além disso, verificaram que os alunos que frequentam escolas localizadas em regiões menos privilegiadas – que concentram domicílios de menor clima educativo – tendem a apresentar, em média, desempenho escolar menor. No município do Rio de Janeiro, especificamente, os autores constataram que as escolas próximas a favelas não apresentam clima educativo propício ao aprendizado, visto que a organização escolar é peculiar à organização do território vizinho.

O efeito das desigualdades socioespaciais ou efeito de território foi estudado, também, por Érnica e Batista (2012). O objetivo dos autores era explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais, a pesquisa foi realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista. Em suma, constatou-se que a qualidade da oferta educacional tende a ser mais limitada nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade.

Érnica e Batista (2012) ressaltaram duas evidências do efeito de território. A primeira refere-se à relação entre nível de vulnerabilidade social do território onde as escolas se localizam e o Ideb do estabelecimento de ensino. Tal evidência mostra que as escolas cuja vizinhança possui alto IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social quase sempre tem Ideb abaixo da média local; as escolas localizadas em territórios com médio IPVS possuem grande dispersão de resultados do Ideb, mas a maioria está acima da média; já as escolas localizadas em regiões de baixo IPVS apresentam Ideb acima da média local. Entende-se como média local, a média do Ideb da subprefeitura de São Miguel Paulista.

A segunda evidência do efeito de território, apresentada pelos autores, está relacionada ao desempenho dos alunos. Os autores constataram, a partir dos resultados da Prova Brasil e da análise do IPVS, que crianças que possuem os mesmos recursos culturais apresentaram desempenhos diferentes, conforme o nível de vulnerabilidade social da vizinhança da escola. Esta evidência não deixa de reforçar a importância dos recursos culturais familiares para o desempenho acadêmico do aluno, ao contrário, demonstra que desigualdades produzidas pelo sistema escolar – especificamente pelo efeito de território – podem aprofundar ou reduzir as desigualdades provenientes das diferenças nos recursos culturais.

Consoante Érnica e Batista (2012), as explicações acerca do efeito de território podem ser classificadas em dois polos, o primeiro dá ênfase aos aspectos socioculturais da demanda e o segundo enfatiza a oferta educacional. Segundo os autores, os trabalhos que se apoiam no segundo polo explicativo mostram que as desigualdades educacionais associadas aos níveis de vulnerabilidade do território são produtos, também, da distribuição desigual dos recursos estatais por meio das políticas públicas.

Outra constatação dos autores, foi que o modelo institucional escolar universalizado pode não ser universalizável, visto que as expectativas deste modelo não estão adequadas às características da população que demanda a oferta de serviços educacionais públicos. O modelo institucional não considera as novas questões sociais e o aumento da demanda ocorrido com a universalização da educação básica, o resultado é um sistema escolar que externaliza o público que não atende aos pré-requisitos do modelo para escolas de meios vulneráveis. Assim, Érnica e Batista (2012) concluem que o sistema escolar além de reproduzir a segregação social, ainda distribui de forma desigual a oferta educacional de qualidade no território.

Considerando a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar, Alves, Gouvêa e Viana (2012) apresentaram o Indicador Socioeconômico Estudantil dos Municípios (ISE-M), trata-se de uma medida sintética que auxilia na análise do contexto socioeconômico dos alunos das escolas públicas de educação básica. Os autores, assim como Soares (2005) evidenciaram a associação entre o nível socioeconômico e o desempenho educacional dos alunos.

Além disso, Alves, Gouvêa e Viana (2012) verificaram que nos municípios em que os alunos são mais pobres o desempenho nas avaliações de larga escala é menor e tal situação tende a se manter ou piorar devido às condições de oferta de ensino/aprendizagem. Tal constatação foi evidenciada também por Alves e Silva (2013), que classificaram os

municípios brasileiros conforme as condições de oferta e os resultados educacionais. Os autores verificaram que os municípios com população escolar mais pobre apresentam os piores resultados educacionais, enquanto municípios com população mais rica apresentam os melhores resultados, mensurados por meio de teste de larga escala.

Alves e Silva (2013) tinham como objetivo descrever a desigualdade das oportunidades educacionais no Brasil. Foram utilizados microdados (Censo Demográfico, PNAD e Censo Escolar) para elaborar análises descritivas e quantitativas, por meio de *clusters* e técnicas de geoprocessamento. Os autores obtiveram retratos da oferta de educação em nível nacional, regional e estadual, o que permitiu verificar que há forte estratificação das oportunidades educacionais no país, entre regiões e estados e dentro de cada unidade territorial de análise.

Além disso, Alves e Silva (2013) verificaram que a maioria das crianças e jovens que não frequentavam a escola em 2010 era negro, pobre e vivia no campo. Verificou-se, também, associação positiva entre população com melhor nível socioeconômico e contextos com melhores condições de oferta e desempenho. A partir destas constatações, os autores recomendaram análises em nível municipal e submunicipal de grandes centros urbanos, para verificar a existência de desigualdades educacionais em nível micro.

Couri (2013), demonstra a importância da cor/raça do aluno nos estudos sobre efeito da escola e propõe a desagregação do índice do nível socioeconômico em quatro dimensões, visto que cada uma delas possui efeito diferente sobre a cor/raça do estudante. As dimensões propostas são capital econômico, capital cultural, capital social de convivência e capital social de intervenção.

Para definição das dimensões foram utilizados dados coletados via questionários do Saeb. A primeira dimensão, capital cultural, apresenta informações relacionadas à renda familiar, realizaram-se duas regressões e os coeficientes foram utilizados para estimar o nível de capital econômico dos estudantes.

As demais dimensões – capital cultural, capital social de convivência e capital social de intervenção – foram construídas com a utilização da técnica GOM - *Grade of Membership* (Grau de Pertencimento). Após a construção de todas as dimensões, Couri (2013) testou os índices por meio de três modelos hierárquicos.

Os resultados obtidos ratificam a influência do capital cultural sobre o desempenho dos alunos. Verificou-se que quanto maior o nível econômico e cultural dos alunos, maior é seu desempenho escolar. No entanto, o impacto do nível de recursos familiares do aluno em relação à média da escola varia conforme a escola frequentada. Outra constatação de Couri

(2013) foi que alunos pardos e pretos têm impactos parecidos conforme o nível de capital econômico que possuem, porém, alunos pardos apresentam impacto diferenciado em relação ao seu nível de capital cultural.

Por fim, Couri (2013) considera que faz sentido desagregar o índice socioeconômico nas quatro dimensões, visto que cada uma delas possui efeito diferente em cada grupo de alunos e em cada série, portanto, essa desagregação pode contribuir com as pesquisas de efeito-escola e cor/raça no Brasil.

A pesquisa desenvolvida por Érnica (2013) analisou a rede pública de ensino de Teresina a partir de três dimensões: o território, a escola e os alunos. Para analisar a dimensão território, quanto às desigualdades socioespaciais, foi utilizado o Índice de Vulnerabilidade Social – IVS – desenvolvido pelos autores. A escola foi analisada quanto: à rede – municipal ou estadual –, ao IVS médio dos setores censitários próximos, ao número de matrículas, ao perfil cultural dos alunos e à distribuição dos discentes de toda a rede pública do município. E, por último, na dimensão alunos, analisou-se o perfil cultural, com base nos dados do questionário socioeconômico da Prova Brasil.

Os resultados obtidos por Érnica (2013) demonstram que houve relativa padronização da oferta educacional na rede municipal. No entanto, a política educacional municipal não atingiu o objetivo de proporcionar uma mesma oferta educacional. Houve dificuldade em implementar a política em regiões distantes da área central e em regiões mais vulneráveis. Este resultado corrobora com as constatações do estudo desenvolvido por Érnica e Batista (2012), o qual evidenciou que quanto mais alto o IVS da região entorno da escola, mais limitada tende a ser a qualidade da oferta educacional.

Koslinski, Alves e Lange (2013), a partir de dados da Prova Brasil e do Censo Escolar 2011, analisaram as desigualdades educacionais no município do Rio de Janeiro sob a ótica da segregação residencial. Dentre os indicadores utilizados destacam-se: o desempenho dos alunos na Prova Brasil, em português e em matemática; escolaridade dos pais; condições de infraestruturas; problemas que prejudicam o funcionamento da escola; e expectativas docentes.

A análise teve como foco as microdesigualdades existentes dentro das redes públicas de um mesmo município. Para tanto, utilizaram-se ferramentas de geoprocessamento para análise dos dados, especificamente o uso de algoritmos espaciais, em ambiente SIG, para cálculo da média de cada indicador. Como resultado obtiveram-se mapas que demonstram a distribuição da média de cada indicador no espaço geográfico. Koslinski, Alves e Lange (2013) verificaram, a partir da análise dos mapas, que a composição social dos alunos e os

resultados das avaliações constituem evidências de que as desigualdades educacionais seguem os padrões de segregação residencial.

O estudo desenvolvido por Medeiros e Oliveira (2014) teve como objetivo identificar as desigualdades educacionais existentes entre as regiões brasileiras e dentro de cada uma. A análise foi baseada no “efeito da distribuição espacial das ‘Características individuais e familiares’ nas desigualdades educacionais” (MEDEIROS E OLIVEIRA, 2014, p.563).

Os autores utilizaram dados da Pnad 2011, referente à população de 14 a 17 anos, elegeram uma região de referência e consideraram os fatores do ‘Ambiente Social’ e da ‘Escola’ semelhantes para todas as regiões. A partir de uma regressão linear, tendo como variável dependente a quantidade de anos de estudo, e, posteriormente, aplicação de um modelo de composição, obteve-se a distribuição de anos de estudo para cada região. Assim, Medeiros e Oliveira (2014) conseguiram mensurar o peso das ‘Características individuais e familiares’ no desempenho escolar.

Os autores dividiram as ‘Características individuais e familiares’ em dois grupos: o das características propriamente ditas e o dos efeitos, em termos educacionais, relacionados a essas características. A partir dessa divisão, constataram que as desigualdades educacionais apresentadas pelas regiões se explicam, em sua maioria, pelo efeito das ‘Características individuais e familiares’ na educação e não pelas características em si. Por tal motivo, os autores preconizam que “as escolas fazem a diferença à medida que regulam os mecanismos que convertem origem social em desempenho educacional” (MEDEIROS E OLIVEIRA, 2014, p. 564).

2.4 Oferta de ensino em condições de qualidade

A CF/88 estabelece que:

A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988, art. 212, §3º).

Entretanto, não há consenso entre os estudiosos sobre as condições de oferta adequadas para obter o padrão de qualidade expresso no texto constitucional. Vários pesquisadores discutiram o conceito de qualidade na educação, entre eles Oliveira e Araújo (2005), Oliveira (2007), Franco (2007), Dourado e Oliveira (2009) –, mas não foram regulamentados os parâmetros para operacionalizar as condições de oferta de ensino com padrão de qualidade para todo o país.

As definições de qualidade e equidade são complexas e se modificam conforme as dimensões históricas, sociais, econômicas, políticas e pedagógicas. A evolução do conceito de qualidade na trajetória recente da educação brasileira foi discutida por Oliveira e Araújo (2005). Os autores relataram a existência de três indicadores de qualidade, em momentos distintos. O primeiro indicador estava relacionado à oferta limitada, o que direcionou os esforços para a ampliação do acesso à educação. O segundo indicador de qualidade consistia na comparação entre o quantitativo de alunos que entrava na escola e o número de alunos que concluía os estudos, tratava-se do período em que reprovações sucessivas contribuíam para a diminuição do número de concluintes. O terceiro indicador refere-se ao desempenho dos alunos em testes padronizados em larga escala.

Esses testes foram incorporados no Brasil, segundo Oliveira e Araújo (2005), após a implementação de políticas de combate à reprovação, visto que o número de concluintes, neste novo contexto, tornou-se inadequado para aferir a qualidade da educação. Entretanto, os testes padronizados possuem limitações, as quais podem ser minimizadas com a criação de um “conjunto de indicadores que permitam configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima, cultura organizacional e avaliação” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.28).

As ressignificações do conceito de qualidade da educação, apresentadas por Oliveira e Araújo (2005), acompanharam o processo de evolução da oferta de educação no Brasil, abordado por Oliveira (2007). Conforme este autor, a expansão do sistema de ensino decorrente da universalização do ensino fundamental superou a causa histórica e mais significativa da exclusão, a falta de escolas. Posteriormente, superou-se a barreira

meritocrática – representada pelos exames de admissão ao ginásio que legitimava a exclusão. E, por fim, a terceira forma de exclusão, as múltiplas reprovações que culminavam com o abandono escolar. As formas de mensurar a qualidade em cada período foram, respectivamente, o número de matrículas, o número de concluintes e os resultados em testes de larga escala.

Dourado, Oliveira e Franco (2007) abordam a qualidade da educação a partir de duas perspectivas: a extraescolar e a intraescolar. Consoante os autores, a perspectiva extraescolar é composta por duas dimensões, a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos – nível do espaço social – e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias – nível do Estado.

Já a perspectiva intraescolar compõem-se dos níveis do sistema, da escola, do professor e do aluno. O primeiro nível refere-se às condições de oferta do ensino, foco de análise desse trabalho; o segundo aborda a gestão e a organização do trabalho escolar; o terceiro a formação, a profissionalização e a ação pedagógica do professor; e o último nível trata do acesso, da permanência e do desempenho escolar (DOURADO, OLIVEIRA e FRANCO, 2007).

Dourado, Oliveira e Franco (2007) destacam como condições mínimas de oferta de ensino de qualidade, os seguintes recursos:

- a) A existência de salas de aula compatíveis às atividades e à clientela;
- b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *on line*, dentre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais;
- h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola (DOURADO, OLIVEIRA e FRANCO, 2007, p. 20)”.

As perspectivas de análise desenvolvidas por Oliveira e Araújo (2005) e por Dourado Oliveira e Franco (2007), coincidem com a abordagem adotada por Souza, Gouveia e Schneider (2011), ao elaborar o Índice de Condições de Qualidade (ICQ), com o objetivo de avaliar políticas educacionais. Na construção do ICQ, os autores optaram por adotar a ideia de

condições de qualidade, ou seja, partiram do pressuposto que a qualidade do ensino está relacionada com as condições disponíveis para sua realização, sendo, essas condições, dimensionáveis por meio de indicadores quantificáveis. Assim, o ICQ é composto por três índices: Índice de Condições Materiais da Escola (ICME), Índice do Professor (IP) e Índice de Gestão (IG). Esses índices retratam três dimensões do processo educativo: a escola, o professor e a gestão escolar.

O nível socioeconômico foi utilizado por Souza, Gouveia e Schneider (2011) como contraponto, isto é, como variável de controle das condições do contexto social, econômico e cultural em que o aluno está inserido. Para tanto, foram criados dois índices, o Índice Socioeconômico (ISE), baseado nos bens materiais existentes na casa dos alunos, e o Índice Sociocultural (ISC), baseado na escolaridade dos pais e nos bens culturais disponíveis à família, como livros, revistas e acesso à internet.

A construção do ICQ é resultado da busca por uma metodologia capaz de mensurar a ação da política educacional, por meio de “insumos considerados pelos pesquisadores como fundamentais ao trabalho educativo e, em especial, como dimensões passíveis de intervenção pelos gestores públicos” (SOUZA, GOUVEIA E SCHNEIDER, 2011, p.134).

Soares Neto *et al.* (2013) consideram que a infraestrutura da escola é um fator que influencia diretamente na qualidade do ensino. Portanto, os autores construíram o Índice de Infraestrutura Escolar, por meio da Teoria de Resposta ao Item - TRI. Os dados para construção do índice foram extraídos do Censo Escolar e são oriundos do formulário de Cadastro da Escola.

Para a construção do índice, os autores consideraram dois blocos de itens: ‘Caracterização e Infraestrutura’ e ‘Equipamentos’ (SOARES NETO *et al.*, 2013, p.83). Devido a metodologia escolhida (TRI), apenas variáveis dicotômicas foram utilizadas nas análises, os itens que não permitiram a dicotomização ou que exigiam julgamento de valor no processo de dicotomização foram desconsiderados. Ressalta-se a desconsideração do item ‘sala de leitura’, visto que, em muitas escolas, é considerado como substituto da biblioteca, mas, segundo os autores, essa substituição não é desejável e pode gerar confusão.

A base utilizada para realização das análises era composta de 24 itens, como por exemplo: abastecimento de água, energia elétrica, esgoto sanitário; sala de professor; cozinha; biblioteca; parque infantil, impressora; internet. Antes das análises com base no modelo TRI, as variáveis foram analisadas quanto à adequação às etapas de ensino – ensino infantil, fundamental e médio – e ao tipo de escola – pública ou privada. Após esta análise de

adequabilidade algumas variáveis receberam tratamento diferenciado (SOARES NETO *et al.*, 2013, p. 86).

Por fim, foi elaborada uma escala de infraestrutura, composta por quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada. Os autores classificaram as escolas conforme esta escala e verificaram que a maioria das escolas federais são classificadas como adequada e avançada; a maioria das escolas estaduais estão na categoria básica; mais de 60% das escolas municipais estão classificadas como elementar; e aproximadamente 72% das escolas privadas têm sua infraestrutura classificada como elementar ou básica (SOARES NETO *et al.*, 2013, p. 93).

Soares Neto *et al.* (2013) ressaltam a relevância de fatores de contexto, como a infraestrutura da escola, para análise da oferta de educação. Os autores consideram que esses fatores contextuais impactam o desempenho escolar e, portanto, servem como instrumentos de intervenção para melhoria das condições de oferta.

As condições de oferta interferem diretamente na qualidade da educação, quanto a esse conceito, o PNE considera que o “ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (CONAE, 2014, p.65). Entretanto, ainda não há padrão de qualidade definido, essa definição é uma das estratégias constantes no PNE e deve ter como referência o Custo Aluno Qualidade – CAQ.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o detalhamento dos aspectos metodológicos da pesquisa e, para tanto, é composto pelos seguintes tópicos: contexto da pesquisa, variáveis e fonte de dados e procedimentos.

A pesquisa classifica-se como descritiva e visa identificar, evidenciar e analisar as desigualdades nas condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia. Para tanto, será utilizada a abordagem quantitativa, a partir de dados secundários.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa analisou as desigualdades nas condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia. Foram consideradas as escolas públicas – mantidas pelo poder público federal e estadual e as escolas privadas. Assim, as escolas que ofertam ensino médio regular foram o objeto de estudo e os alunos dessas escolas constituíram os sujeitos da pesquisa.

A escolha do município de Goiânia para a realização desse estudo justifica-se pelo foco na análise da oferta educacional no âmbito municipal e submunicipal, para averiguar como se expressa a desigualdade educacional em nível micro, conforme sugerido por Alves e Silva (2013). Além disso, a escolha de uma única cidade justifica-se pela possibilidade de realizar análises com maior profundidade, pertinência e coerência. Assim, as comparações entre escolas e redes de ensino tornam-se factíveis, visto que estão sob condições semelhantes do ponto de vista social, histórico, demográfico e de gestão e organização do sistema de ensino local.

Outro motivo para a escolha de uma cidade goiana deve-se à facilidade de acesso às coordenadas geográficas das escolas públicas, que estão disponíveis no site do Sistema Estadual de Geoinformação – SIEG. Estes dados de localização, referentes às escolas de todo o território nacional, não são acessíveis – apesar de constar no questionário do Censo Escolar, os dados coletados não são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em Goiás, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) disponibilizou, para o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), as coordenadas das escolas públicas, informadas no Censo Escolar 2013. O IMB transformou esses dados em arquivo tipo *shapefile* e disponibilizou no site do SIEG.

Esses dados foram analisados e tabulados, algumas escolas foram excluídas e outras acrescentadas, com o objetivo de representar a rede pública existente em 2010.

3.2 Variáveis e fontes de dados

Os dados secundários utilizados são oriundos principalmente do Censo Escolar da Educação Básica, do Exame Nacional do Ensino Médio e do Censo Demográfico, todos relativos ao ano de 2010.

O Censo Escolar da Educação Básica é realizado anualmente, sob a coordenação do INEP, trata-se de um levantamento de dados educacionais, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Os dados coletados por meio do questionário do Censo Escolar tornam-se informações úteis para delinear o panorama da educação básica brasileira e para subsidiar a elaboração de políticas públicas e programas na área da educação (INEP, 2015).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, é realizado anualmente, e tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante que concluiu a escolaridade básica (MEC, 2016). Consoante Castro e Tiezzi (2004), o Enem é um instrumento de avaliação que permite a identificação de lacunas que impedem o ensino médio de atingir os objetivos previstos no texto constitucional, como, por exemplo, a formação para a cidadania e a preparação para o trabalho.

O Censo Demográfico 2010 tem seus resultados divulgados por unidade da federação, município, área de ponderação e por setor censitário. O setor censitário é a unidade de coleta do Censo e possui cerca de 250 domicílios em áreas urbanas. As áreas de ponderação são agrupamentos de setores censitários, possuem tamanho mínimo de 400 domicílios ocupados na amostra. A formação de áreas de ponderação tem como objetivo garantir que as informações amostrais sejam representativas estatisticamente, por este motivo optou-se por utilizar a área de ponderação como unidade de análise espacial.

Para a execução da pesquisa foram estruturados dois bancos de dados. O primeiro, composto por 13 variáveis tem foco na caracterização socioeconômica e demográfica das áreas de ponderação. O segundo banco, que possui 18 variáveis, visa a caracterização das escolas ensino médio, quanto às condições de oferta, aos indicadores de resultado e à localização geográfica. O Quadro 1 descreve as variáveis que compuseram os bancos de dados das áreas de ponderação e o Quadro 2 discrimina as variáveis do banco de dados das escolas. As variáveis foram escolhidas com base em estudos anteriores e coletadas nas fontes discriminadas.

Quadro 1 – Descrição dos aspectos, variáveis e fontes de dados – Banco Áreas de Ponderação

Aspecto	Variável	Descrição da Variável	Fonte
Aspectos das Famílias dos jovens de 15-21 anos	Domicílios particulares	Número de domicílios particulares por área de ponderação	Censo Demográfico 2010
	Renda domiciliar <i>per capita</i> (R\$)	Mediana da renda domiciliar <i>per capita</i> da área de ponderação (em reais)	
	Renda domiciliar <i>per capita</i> (SM)	Mediana da renda domiciliar <i>per capita</i> da área de ponderação (em salários mínimos, considerando o valor do SM vigente no período da coleta dos dados: R\$510,00)	
	Instrução dos pais – nível superior	Percentual de pais da área de ponderação que possuem nível superior completo (considerou-se o maior nível de escolaridade atingido pelo chefe da família ou pelo seu cônjuge)	
	Moradia adequada	Percentual de domicílios particulares que possuem rede de abastecimento de água, rede de esgoto ou fossa séptica, coleta de lixo direta ou indireta e até dois moradores por dormitório	
	Ocupações de nível superior	Percentual de pais da área de ponderação que possuem ocupações de nível superior (foram considerados o chefe da família ou cônjuge que possui nível superior completo e exerce função de nível superior com alta remuneração)	
	Jovens negros	Percentual de jovens negros que residem na área de ponderação	
	População 15-17 anos	Número de jovens de 15 a 17 anos que residem na área de ponderação	
	População 18-21 anos	Número de jovens de 18 a 21 anos que residem na área de ponderação	
	Taxa de atendimento de 15-17 anos (%)	Percentual resultante da razão entre o total de alunos de 15 a 17 anos que estão matriculados e o total da população nesta faixa etária	
	Taxa de atendimento de 18-21 anos (%)	Percentual resultante da razão entre o total de alunos de 18 a 21 anos que estão matriculados e o total da população nesta faixa etária	
	NSE – Nível Socioeconômico	Variável categórica calculada a partir das variáveis anteriores, por meio de análise de <i>clusters</i> . O NSE expressa o Nível Socioeconômico das áreas de ponderação por meio de cinco categorias: Alto, Médio-Alto, Médio-Médio, Médio-Baixo e Baixo.	Calculado a partir de algumas das variáveis anteriores

Quadro 2 – Descrição dos aspectos, variáveis e fontes de dados – Banco Escolas

Aspecto	Variável	Descrição da Variável	Fonte
Escolas	Total de matrículas	Total de matrículas em cada escola (todas as etapas de ensino)	Censo escolar 2010
	Valor da mensalidade em jan/2016	Valor da mensalidade referente ao 3ª ano do ensino médio, em janeiro/2016 (apenas para escolas privadas que ofertaram ensino médio regular em 2010 e participaram do Censo Escolar 2010)	Coleta própria
	INSE - Valor absoluto	Média do Indicador de Nível Socioeconômico dos alunos da escola	Indicadores educacionais da Educação Básica – INEP
	Média de aluno por turma	Média de alunos por turma no ensino médio regular	
	Número de salas de aula existentes na escola	Total de salas de aula existentes na escola	Censo escolar 2010
	Número de matrículas EM	Total de matrículas no ensino médio regular	
	Número de matrículas EMN	Total de matrículas no ensino médio regular no período noturno	
	Índice de infraestrutura	Indica o nível de infraestrutura da escola.	Calculada a partir de dados do Censo escolar 2010
Alunos	Duração média da jornada discente	Média do número de horas da jornada discente	Censo escolar 2010
Docentes	Docentes c/ formação adequada (%)	Percentual de docentes que ministram aulas de disciplina condizente com sua área de formação	
Rendimento e Resultado	Taxa de distorção total	Taxa de distorção total do ensino médio	Indicadores educacionais da Educação Básica – INEP
	Taxa de abandono total	Taxa de abandono total do ensino médio	
	Taxa de participação Enem	Taxa de Participação	Enem 2010
	Média das provas objetivas Enem	Média das notas objetivas dos participantes do Enem que cursam Ensino Médio Regular	
	Média da redação Enem	Média das notas de redação dos participantes do Enem que cursam Ensino Médio Regular	
	Média total Enem	Média total dos participantes do Enem que cursam Ensino Médio Regular	

A variável “Docentes c/ formação adequada (%)” refere-se ao percentual de docentes que ministram aulas de disciplina condizente com sua área de formação. O cálculo desta variável foi realizado a partir de dados do Censo Escolar, conforme orientações do documento Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base (INEP, 2015).

Quanto ao “Índice de infraestrutura”, foi construído em duas etapas, a primeira foi o cálculo da variável infraestrutura básica, a partir dos seguintes dados dicotômicos: abastecimento de água, esgoto, energia e sanitário dentro do prédio. Se todas essas variáveis estiverem presentes a variável infraestrutura será igual a um. A segunda etapa consiste em considerar o somatório da variável infraestrutura básica e das seguintes variáveis: biblioteca, banda larga, laboratório de informática, laboratório de ciências e quadra de esportes. Se a escola possui estes equipamentos, recebe um ponto para cada item.

O “Índice de infraestrutura” varia de 0 a 6, esta escala original foi transformada para a escala de 0 a 10, por meio da multiplicação por 1,6667, com o objetivo de facilitar a leitura do índice, torna-la mais compreensível. Ressalta-se que este índice não mede a qualidade dos itens de infraestrutura da escola, apenas indica a existência de cada item.

Além das variáveis constante nos Quadros 1 e 2 foram inclusas nos bancos de dados a localização das escolas (latitude e longitude). Os dados de localização das escolas públicas foram fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, as coordenadas das escolas privadas foram obtidas via coleta própria.

3.3 Procedimentos

A pesquisa utilizou as seguintes técnicas: bibliográfica, estatística descritiva, *cluster analysis*, correlação e análise espacial (SIG). A pesquisa bibliográfica visou explorar os estudos que investigaram as desigualdades educacionais, com o objetivo de identificar as variáveis e as técnicas utilizadas pelos autores. A estatística descritiva auxiliou no conhecimento do contexto do *locus* e dos sujeitos da pesquisa.

A análise por *clusters* teve como objetivo a identificação de grupos de escolas com características em comum, de forma que permitisse o agrupamento conforme critérios definidos. A formação de *clusters* também foi realizada com as áreas de ponderação, com o fito de reunir regiões homogêneas.

A análise de correlação foi realizada para verificar a associação entre as variáveis. Por meio do índice *r* de Pearson, mediu-se o grau de associação, este índice assume valores no intervalo de -1 a 1. Quando o índice é igual a -1, há uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis, o que significa que se uma aumenta, a outra diminui. Quando o coeficiente de correlação é igual a 1, há correlação perfeita positiva entre as duas variáveis, se uma aumenta, a outra variável também aumenta. E quando o coeficiente é igual a zero, não há associação entre as duas variáveis em análise. Ressalta-se que a medida de correlação mede a associação de duas variáveis, mas não indica causa e efeito.

Por fim, a análise espacial, em ambiente de Sistema de Informações Geográficas (SIG), permitiu o cruzamento de dados estatísticos com dados espaciais, assim, foi possível analisar as relações entre os dados das escolas e as heterogeneidades expressas no espaço geográfico.

O quadro 3 apresenta os objetivos intermediários e os procedimentos realizados para atingi-los.

Quadro 3 – Objetivos intermediários e Procedimentos

Objetivo intermediário	Procedimento
Selecionar alguns aspectos indicados por estudos anteriores para análise da distribuição das condições de oferta de ensino, no contexto do direito à educação com padrão de qualidade, a fim de elaborar um modelo para operacionalizar a análise da desigualdade educacional;	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica; • Preparação dos bancos de dados da pesquisa; • Análise descritiva da rede de ensino (alunos, escola e espaço geográfico da escola);
Verificar como as condições de acesso e oferta de ensino médio regular estão distribuídas no espaço geográfico de Goiânia;	<ul style="list-style-type: none"> • Análise quantitativa de dados (<i>cluster analysis</i>, correlação) • Análise espacial (SIG).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados ocorrerá em quatro etapas, primeiramente será apresentada a situação escolar dos jovens de 15 a 21 anos, depois serão apresentados os resultados referentes às áreas de ponderação, em seguida serão explicitados os resultados relativos às escolas e, por fim, será analisada a relação entre os resultados das áreas e das escolas.

4.1 Situação escolar

A pesquisa aborda as condições de oferta de ensino médio em Goiânia, para tanto, optou-se por incluir nas análises os jovens de 18 a 21 anos, além dos jovens de 15 a 17 anos, idade considerada adequada para cursar o ensino médio. Esta opção deve-se à situação escolar dos jovens de 15 a 21 anos, apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 - Goiânia (2010) - Situação escolar dos jovens de 15 a 21 anos: frequência à escola e nível de instrução alcançado

Idade	População estimada (N)	Frequência escola (%)*	Etapa que frequenta (%)**				Nível de instrução alcançado (%)*				
			População que frequenta escola (N)	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Indeterminado
15	21.746	95,3	20.720	35,5	64,5	-	37,8	59,1	0,2	-	3,0
16	21.569	88,8	19.143	22,3	76,2	1,5	25,5	65,3	5,7	-	3,5
17	21.816	75,7	16.523	13,4	72,7	13,9	20,2	55,1	21,6	-	3,1
18	22.925	58,7	13.456	8,9	49,2	41,9	15,2	35,5	45,5	-	3,8
19	23.581	50,8	11.982	6,4	30,5	63,0	13,9	27,2	55,9	-	3,0
20	26.080	44,6	11.620	4,2	20,1	75,7	13,4	20,8	62,2	2,7	0,9
21	26.961	41,6	11.226	4,7	16,3	79,0	12,4	20,2	62,1	4,5	0,8

* Percentual em relação a população estimada de cada idade simples.

** Percentual em relação a população estimada que frequenta a escola de cada idade simples.

Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE).

Verifica-se na Tabela 1 que o percentual de jovens que frequentam a escola diminuiu muito a partir dos 18 anos de idade, no entanto, ao analisar o nível de instrução alcançado por esses jovens, percebe-se que grande parte ainda não concluiu o ensino médio e muitos nem mesmo o ensino fundamental.

Em 2010, do total de jovens goianienses com 18 anos de idade, 58,7% frequentavam a escola, ou seja, 13.455 jovens. Deste total, 8,9% frequentavam o ensino fundamental, 49,2% o ensino médio e 41,9% o ensino superior. Quanto ao nível de instrução alcançado pelos jovens dessa idade, cerca de 15% possuíam o ensino fundamental incompleto, 35,5% concluíram esta etapa e 45,5% finalizaram o ensino médio. Estes dados mostram o atraso escolar e evidenciam que mais de 40% dos jovens de 18 anos de idade deixaram de estudar.

Ao analisar os dados referentes aos jovens de 21 anos, estes números caem expressivamente, 41,6% dos goianienses nesta idade frequentavam a escola, o que representa 11.215 jovens, dos quais 4,7% estavam no ensino fundamental, 16,3% no médio e 79% no superior. Ao considerar o nível de instrução alcançado pelos jovens de 21 anos, verifica-se que 12,4% ainda não haviam concluído o ensino fundamental, 20,2 completaram esta etapa, 62,1% finalizaram o ensino médio e 4,5% concluíram o nível superior.

Os dados da Tabela 1 apresentam um quadro de atraso escolar, em que mais de 50% dos jovens de 18 anos e mais de 30% dos jovens de 21 anos não concluíram o ensino médio, o que evidencia que há demanda relevante para o ensino médio na faixa dos 18 aos 21 anos.

4.2 Resultados referentes às áreas de ponderação

As áreas de ponderação foram caracterizadas por meio de variáveis relacionadas às famílias que possuíam, em 2010, jovens de 15 a 21 anos. As variáveis selecionadas visam descrever as condições socioeconômicas do público alvo da pesquisa. A Tabela 2 mostra uma síntese dessas variáveis.

Tabela 2 - Análise descritiva das variáveis das áreas

Variáveis	Média	Mediana	CV*	Mínimo	Máximo	Percentil	
						25	75
Renda domiciliar <i>per capita</i> (R\$)	727,4	637,5	0,48	340,0	1.975,0	527,5	820,0
Renda domiciliar <i>per capita</i> (SM)	1,4	1,2	0,48	0,7	3,9	1,0	1,6
Instrução dos pais - Nível Superior (%)	19,8	18,5	0,77	1,2	60,9	6,5	27,7
Moradia adequada (%)	64,3	70,7	0,42	11,4	98,0	51,4	85,2
Ocupações de nível superior (%)	28,0	29,2	0,46	5,1	55,1	16,8	35,1
Jovens negros (%)	53,7	56,9	0,23	14,1	72,4	44,1	62,8
Taxa de atendimento - Pop. 15 a 17 (%)	87,2	87,5	0,07	69,7	98,0	83,2	92,8
Taxa de atendimento - Pop. 18 a 21 (%)	49,2	50,6	0,32	20,6	83,7	34,9	57,7

*CV – Coeficiente de Variação: Razão entre o desvio padrão e a média.

Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE)

Verifica-se, por meio da Tabela 2, que as variáveis que mais oscilam são as seguintes: pais com nível superior, renda domiciliar *per capita*, ocupações de nível superior e moradia adequada. Estas variáveis indicam que as condições de vida da população são muito diferentes, de acordo com a área em que residem.

As variáveis relacionadas à renda domiciliar *per capita* mostram a desigualdade na distribuição da renda entre as famílias, a menor renda *per capita* era de R\$340,00 e a maior R\$1.975,00, em salários mínimos, a menor era de 0,7 SM e a maior 3,9 SM por pessoa.

Quanto à instrução dos pais, verifica-se a variável com maior disparidade, há área de ponderação em que apenas 1,2% dos pais possuem formação em nível superior e outra em que mais de 60% concluiu esta etapa de ensino. Esta variável está relacionada às ocupações de nível superior, que também apresenta grande disparidade, o menor percentual de ocupações de nível superior é de 5,1% e o maior 55,1%. Há vários estudos (Brooke e Soares, 2008; Lee, 2008; Alves, Gouvêa e Viana, 2012; Couri, 2013) que demonstram a relação entre a

escolaridade dos pais e o desempenho escolar dos filhos, a instrução dos pais é considerada como fator componente do *background* familiar, trata-se da influência cultural da família nas expectativas e no empenho escolar dos alunos.

A variável “moradia adequada” mostra que mais de 60% dos jovens de 15 a 21 anos residem em moradias consideradas adequadas pelo IBGE. Entretanto, verifica-se que há áreas em que este percentual é muito menor, cerca de 11%, no outro extremo, há áreas em que quase todas as moradias são adequadas (98%). Estes dados apontam a desigualdade na distribuição das moradias adequadas nas regiões da cidade.

Quanto ao percentual de jovens negros em cada área de ponderação, verifica-se que a média é de 53,7%, não obstante, há área em que apenas 14,1% dos jovens são negros e área com mais de 70%, o que evidencia que a distribuição espacial dos jovens negros não ocorre de maneira homogênea.

A taxa de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos mostra que mais de 87% dos jovens nesta faixa etária estão matriculados. No entanto, assim como ocorre com outras variáveis, este percentual oscila conforme a área de ponderação, o mínimo é de 69,7% e o máximo de 98%, sendo que em 75% das áreas a taxa de atendimento é de até 92,8%.

A disparidade é maior ao analisar a taxa de atendimento dos jovens de 18 a 21 anos. Nesta faixa etária, apenas 49,2% dos jovens estão matriculados. Há áreas em que a taxa de atendimento é um pouco maior que 20% e outras em que ultrapassa 80%, estes números evidenciam que o direito à educação não é garantido a todos e que há regiões da cidade em que os moradores são melhor assistidos quanto ao acesso à educação.

Algumas variáveis constantes na Tabela 2 foram utilizadas para calcular o Nível Socioeconômico – NSE das áreas de ponderação. O cálculo deste índice foi motivado pelo fato de diversos autores (Soares e Andrade, 2006; Brooke e Soares, 2008; Lee, 2008) considerarem o nível socioeconômico como um dos fatores extraescolares que influenciam no desempenho dos alunos. O cálculo do NSE foi realizado a partir das seguintes variáveis: rendimento domiciliar *per capita*, instrução dos pais (nível superior), moradia adequada e ocupações de nível superior.

Após o cálculo do NSE para cada área de ponderação, foram criados cinco *clusters*, que agruparam áreas com características semelhantes. Esses *clusters* representam cinco categorias de NSE: Alto, Médio-alto, Médio-médio, Médio-baixo e Baixo. Apenas três áreas de ponderação foram classificadas com Alto NSE, nove com Médio-alto, 10 áreas com NSE Médio-médio, 12 com Médio-baixo e nove com NSE Baixo.

O detalhamento das variáveis que compõem o NSE e o *cluster* em que cada área de ponderação está classificada podem ser verificados na Tabela 3. Além do NSE, esta tabela apresenta o percentual de jovens negros e a taxa de atendimento para a faixa etária de 15 a 17 e para a faixa de 18 a 21 anos, todos os dados por área de ponderação.

Ao analisar a Tabela 3 percebe-se que 6,19% dos domicílios particulares estão localizados nas três áreas de ponderação classificadas com alto nível socioeconômico. Nesse *cluster*, mais de 95% das moradias são adequadas, cerca de 50% dos pais possuem ocupações de nível superior e a mediana do rendimento domiciliar *per capita* é igual ou superior a R\$1.678,00. Quanto à educação, a taxa de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos supera 90%, ou seja, de todos os jovens nesta faixa etária, mais de 90% frequentam a escola. Destaca-se, nesse *cluster*, o baixo percentual de jovens negros, que varia de 14,1 a 32,8%, sendo que a média da cidade de Goiânia é de 54,3%.

O segundo *cluster* é composto por nove áreas de ponderação com nível socioeconômico médio-alto, que abrigam 18,79% do total de domicílios particulares. A mediana do rendimento domiciliar *per capita* desse *cluster* varia de R\$750,00 a R\$1.037,00. A adequação das moradias supera 83% dos domicílios, sendo que em apenas uma área de ponderação esse percentual é abaixo de 80%. Quanto à ocupação, mais de 35% dos pais exercem ocupações de nível superior. O quantitativo de negros atinge 55% da população, percentual superior ao apresentado pelas áreas do primeiro *cluster*.

O terceiro *cluster* possui dez áreas de ponderação que possuem nível socioeconômico médio-médio. Essas áreas possuem 27.115 domicílios particulares, o que representa 22,06% dos domicílios goianienses. Percebe-se que nesse *cluster* o percentual dos jovens negros chega a 69,7%, percentual maior que no primeiro e no segundo *cluster*. A adequação das moradias é superior a 64%. O percentual de pais com ocupações de nível superior é menor que nos *clusters* anteriores, sendo que o maior percentual (35,1%) é da área Norte 04. Destaca-se que o terceiro *cluster* apresenta rendimento domiciliar *per capita* menor, variando entre R\$555,00 e R\$790,00. Há também uma queda na taxa de atendimento, que oscila entre 79,4 e 94,3%, ou seja, apresenta maior heterogeneidade que nos grupos descritos anteriormente.

Tabela 3 - Características e classificação das áreas da cidade segundo o nível socioeconômico (NSE) dos domicílios com jovens de 15 a 21 anos

NSE	Área	Domicílios particulares		Nível socioeconômico das famílias						Jovens negros (%)	Taxa de atendimento			
				Rend. domiciliar per capita (mediana)			Instrução dos pais NS (%)	Moradia adequada (%)	Ocupações de NS (%)		Pop. 15-17 (N)	Atendimento (%)	Pop. 18-21 (N)	Atendimento (%)
		N	% do total	R\$	número de SM*	CV								
Alto	Sul 01	1.720	1,4	1.975	3,9	1,73	49,5	95,6	51,1	28,8	965	95,9	1.269	83,7
	Sul 06	3.268	2,7	1.750	3,4	5,86	58,5	96,6	55,1	14,1	1.650	90,8	2.895	80,0
	Sul 02	2.624	2,1	1.678	3,3	1,09	60,9	98,0	49,1	32,8	1.141	97,8	2.287	73,5
Médio alto	Centro 06	3.142	2,6	1.037	2,0	1,68	45,9	89,7	44,0	44,1	1.437	92,8	2.841	74,9
	Sul 05	2.425	2,0	1.020	2,0	1,25	37,6	86,6	35,0	38,1	1.254	91,1	1.933	70,9
	Sul 03	2.243	1,8	1.000	2,0	1,31	35,1	85,9	42,5	39,4	1.102	92,6	1.879	75,4
	Sudoeste 01	2.265	1,8	978	1,9	0,94	27,5	88,7	51,0	55,1	1.213	98,0	1.721	55,4
	Sul 08	2.798	2,3	950	1,9	1,37	37,4	86,9	45,5	40,1	1.403	93,4	2.418	55,3
	Leste 02	2.808	2,3	884	1,7	5,40	27,9	83,9	42,1	47,1	1.412	93,3	2.268	51,3
	Sudoeste 03	2.482	2,0	875	1,7	1,08	28,8	84,8	34,3	42,0	1.434	90,3	1.901	61,5
	Norte 03	2.570	2,1	820	1,6	1,60	34,8	85,2	39,4	44,1	1.609	94,6	1.890	57,7
	Centro 04	2.363	1,9	750	1,5	1,60	25,3	76,9	37,6	45,5	1.156	87,5	1.829	51,9
Médio médio	Sudoeste 05	2.936	2,4	790	1,5	2,02	26,5	64,3	33,1	52,6	1.691	82,2	2.176	59,0
	Centro 07	2.683	2,2	767	1,5	1,05	20,6	86,2	29,6	42,7	1.195	85,5	2.411	51,7
	Norte 04	2.877	2,3	675	1,3	0,75	19,9	64,0	35,1	51,8	1.406	94,3	2.200	46,4
	Sudoeste 02	2.556	2,1	673	1,3	0,78	20,6	80,9	29,2	65,7	1.235	85,2	2.097	56,4
	Centro 05	3.067	2,5	664	1,3	1,01	27,7	92,2	28,0	51,1	997	94,3	3.259	71,1
	Sul 04	2.224	1,8	662	1,3	1,05	16,9	75,4	32,9	50,7	1.040	88,9	1.850	60,0
	Leste 01	2.602	2,1	658	1,3	1,34	26,9	78,1	30,7	58,4	1.219	81,8	2.066	51,1
	Sul 07	3.301	2,7	638	1,3	2,20	20,2	78,2	32,0	51,9	1.510	79,4	2.720	46,4
	Centro 03	2.289	1,9	617	1,2	1,27	18,5	69,4	34,8	69,7	1.106	87,8	1.990	53,0
	Leste 03	2.579	2,1	555	1,1	0,81	19,1	68,9	30,6	62,4	1.248	86,0	1.996	49,5

Tabela 3 - Características e classificação das áreas da cidade segundo o nível socioeconômico (NSE) dos domicílios com jovens de 15 a 21 anos (cont.)

NSE	Área	Domicílios particulares		Nível socioeconômico das famílias						Jovens negros (%)	Taxa de atendimento			
				Rend. domiciliar per capita (mediana)			Instrução dos pais NS (%)	Moradia adequada (%)	Ocupações de NS (%)		Pop. 15-17 (N)	Atendimento (%)	Pop. 18-21 (N)	Atendimento (%)
		R\$	número de SM*	CV	N	% do total								
Médio baixo	Centro 01	3.808	3,1	750	1,5	0,90	19,9	80,1	10,3	48,2	1.906	94,5	3.105	56,2
	Sudoeste 04	2.595	2,1	651	1,3	1,24	16,3	59,9	26,8	43,1	1.288	93,3	1.938	45,4
	Centro 02	4.152	3,4	610	1,2	0,79	10,2	80,2	24,7	57,4	1.971	92,6	3.663	36,0
	Norte 05	2.444	2,0	600	1,2	0,70	10,8	67,6	23,3	62,7	1.425	76,9	1.865	39,8
	Norte 01	3.017	2,5	583	1,1	0,92	14,5	70,7	24,1	58,3	1.633	88,3	2.306	52,2
	Oeste 02	2.688	2,2	583	1,1	1,12	8,2	63,5	22,0	53,5	1.355	86,0	2.246	43,4
	Leste 05	2.558	2,1	550	1,1	0,84	6,1	77,3	17,3	64,0	1.329	84,7	1.934	47,8
	Leste 06	2.657	2,2	548	1,1	1,32	11,9	51,4	29,6	57,3	1.466	89,2	2.360	30,5
	Oeste 03	3.104	2,5	528	1,0	0,72	6,5	60,5	16,5	57,9	1.765	85,5	2.715	34,1
	Norte 02	3.155	2,6	512	1,0	0,80	12,1	65,4	19,0	56,9	1.770	69,7	2.500	50,6
	Leste 04	3.064	2,5	424	0,8	0,87	4,7	64,4	11,8	61,3	1.795	78,3	2.369	25,5
Oeste 05	2.874	2,3	378	0,7	0,69	2,5	48,5	5,5	62,8	1.660	84,9	2.119	27,6	
Baixo	Oeste 01	2.701	2,2	600	1,2	0,87	5,9	12,9	16,8	61,7	1.417	83,2	2.239	31,8
	Sudoeste 06	3.440	2,8	540	1,1	0,79	6,5	24,7	16,8	59,1	2.122	83,6	2.446	34,9
	Noroeste 01	2.753	2,2	498	1,0	0,83	7,4	16,4	22,2	65,0	1.600	87,7	2.210	40,8
	Oeste 04	3.030	2,5	486	1,0	0,70	4,8	36,0	15,5	66,8	1.636	81,1	2.293	33,3
	Noroeste 02	2.827	2,3	455	0,9	0,73	1,2	12,6	18,1	70,1	1.676	84,7	2.259	36,8
	Noroeste 03	2.801	2,3	433	0,8	0,58	7,0	15,0	12,9	72,4	1.782	80,7	2.191	28,4
	Noroeste 04	3.728	3,0	420	0,8	0,59	2,1	11,4	11,4	66,1	2.251	84,0	2.855	31,4
	Sudoeste 07	4.052	3,3	375	0,7	0,74	4,3	17,1	12,9	63,7	2.342	78,0	3.398	32,7
	Noroeste 05	3.647	3,0	340	0,7	1,14	2,4	14,3	5,1	71,0	2.519	80,9	2.635	20,6
Goiânia	122.918	100,0	605	1,2	5,94	18,9	62,6	27,5	54,3	65.131	86,6	99.547	48,5	

* O valor do salário mínimo no período da coleta dos dados era de R\$ 510. / Fonte: Censo Demográfico 2010 (IBGE).

O *cluster* que reúne as áreas com nível socioeconômico médio-baixo destaca-se por abrigar o maior número de domicílios particulares (29,38%) e de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos (29,73%). O percentual de jovens negros varia de 43,1 a 64%. O percentual de pais com ocupações de nível superior varia de 5,5 a 29,6%. A menor mediana dos rendimentos domiciliares per capita é R\$378,00 e a maior R\$750,00. Das 12 áreas de ponderação, nove possuem a taxa de atendimento superior a 80%, sendo que a menor taxa de atendimento é de 69,7%.

O quinto *cluster*, denominado de baixo, agrupa as áreas de ponderação com menor nível socioeconômico, é composto por nove áreas e 28.980 domicílios (23,58%). É o segundo *cluster* com maior número de jovens de 15 a 17 anos (26,63%) e o primeiro quanto ao percentual de jovens negros, que varia entre 59,1 a 72,4%. A taxa de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos oscila entre 78 a 87,7%. Os rendimentos dos domicílios variam entre R\$340,0 e R\$600,00. Os pais deste *cluster* possuem os menores percentuais de instrução superior e de ocupações de nível superior. Destacam-se, também, os percentuais de moradias adequadas, há área com apenas 5,1%, sendo que a área desse grupo com maior percentual possui 22,2% das moradias em condições adequadas.

Em geral, verifica-se que a taxa de atendimento não possui alta variação entre as áreas de ponderação, há poucas áreas em que esta taxa é inferior a 80%. Quanto ao percentual de jovens negros residentes em cada área, a variação é alta, há área com cerca de 14% e outras com mais de 70% de jovens negros, a média é superior a 50%, conforme mostra a Tabela 2.

A Figura 2 apresenta o NSE de cada área de ponderação e complementa a Tabela 3, visto que mostra a distribuição espacial do NSE. Percebe-se que os NSE Alto, Médio-baixo e Baixo estão distribuídos de maneira contígua no espaço geográfico, enquanto o Médio-Alto e o Médio-médio apresentam-se de maneira dispersa. A distribuição do NSE das áreas de ponderação explicita que há em Goiânia a formação de regiões com condições socioeconômicas semelhantes e que níveis socioeconômicos extremos tendem a se concentrar em determinadas regiões da cidade.

Na região noroeste, por exemplo, predomina o NSE Baixo, as áreas de ponderação desta região apresentam os valores mais baixos de renda *per capita*, de moradias adequadas, de pais com nível superior e com ocupações de nível superior. Além disso, estas áreas possuem os maiores percentuais de jovens negros, o que evidencia a associação entre esta população e condições socioeconômicas desfavoráveis.

Na região norte localizam-se maiores áreas de ponderação em extensão territorial e com baixa densidade demográfica se comparadas com as áreas localizadas nas regiões centro e sul do município. A maioria das áreas de ponderação da região norte estão no *cluster* de NSE Médio-baixo e são caracterizadas por renda domiciliar per capita próxima ao salário mínimo, percentual de jovens negros acima de 50% e índice de adequação das moradias superior a 60%.

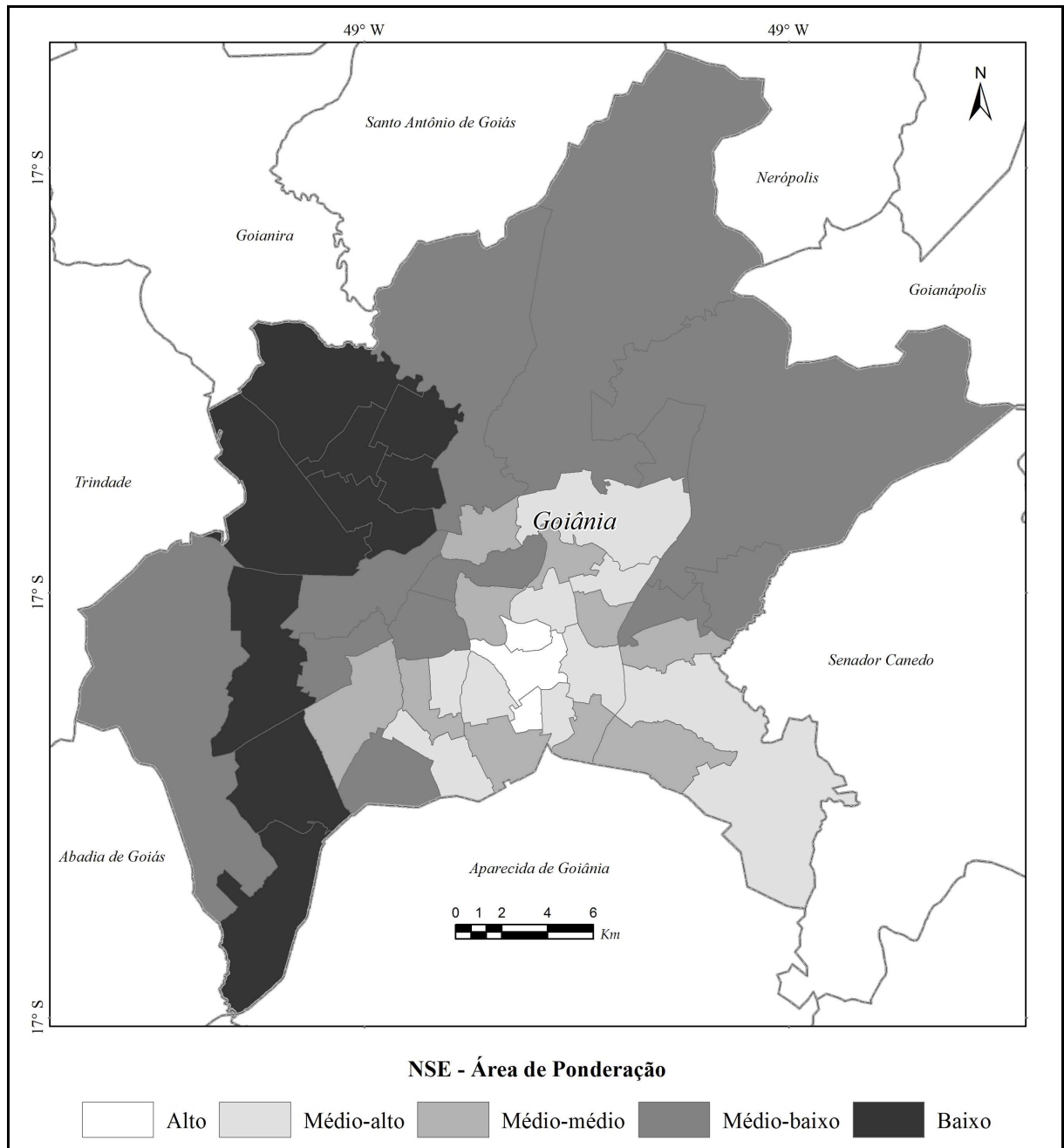


Figura 2 - Mapa do NSE das áreas de ponderação

Na região sul, predominam-se os NSE Alto e Médio-alto, apenas as áreas “Sul 04” e “Sul 07” apresentam NSE Médio-médio. Esta é a região da cidade que apresenta os melhores índices de nível socioeconômico e as áreas com NSE Alto possuem os menores percentuais de jovens negros, o que indica que a exclusão social deste grupo também se reflete na distribuição espacial das moradias.

As demais regiões de Goiânia são mais heterogêneas quanto ao nível socioeconômico. A região sudeste apresenta NSE Médio-alto e Médio-médio. A região central da cidade apresenta áreas classificadas com nível socioeconômico Médio-alto, Médio-médio e Médio-baixo. E, por fim, a região sudoeste possui áreas com NSE Médio-baixo e Baixo.

A Tabela 4 apresenta a correlação existente entre as variáveis utilizadas para se obter o NSE de cada área. O índice de correlação utilizado é o *r* de Pearson, trata-se de uma medida de correlação que varia de -1 a 1. Quando o índice é igual a -1 há a correlação negativa perfeita, quando é igual a zero indica que não há associação entre as variáveis e quando é igual a 1, ocorre a correlação positiva perfeita. Valores inferiores a 0,5 indicam associação fraca, entre 0,5 e 0,7 associação moderada, e superiores a 0,7, associação forte. Ressalta-se que o índice de correlação mede a associação de duas variáveis, mas não indica relação de causa e efeito.

Tabela 4 - Análise de correlação das variáveis das áreas

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
V1-Renda domiciliar <i>per capita</i> (R\$)	1							
V2-Renda domiciliar <i>per capita</i> (SM)	0,999	1						
V3-Instrução dos pais NS (%)	0,913	0,909	1					
V4-Moradia adequada (%)	0,642	0,637	0,756	1				
V5-Ocupações NS (%)	0,815	0,812	0,886	0,73	1			
V6-Jovens negros (%)	-0,86	-0,86	-0,86	-0,71	-0,76	1		
V7-Taxa de atendimento 15 a 17 anos (%)	0,599	0,603	0,624	0,533	0,639	-0,59	1	
V8-Taxa de atendimento 18 a 21 anos (%)	0,821	0,819	0,896	0,783	0,811	-0,79	0,584	1

A partir da Tabela 4 verifica-se que todas as variáveis apresentam correlação de moderada a forte entre si. Ressalta-se o percentual de jovens negros, variável correlacionada negativamente com todas as outras variáveis, o que significa que as famílias com jovens negros possuem condições socioeconômicas desprivilegiadas.

O coeficiente de correlação dos jovens negros com a renda domiciliar *per capita* (-0,86) demonstra alto grau de associação negativa, ou seja, quanto maior o percentual de jovens negros menor será a renda domiciliar *per capita*. O mesmo coeficiente de correlação é verificado entre percentual de jovens negros e pais com nível superior, o que mostra que essas duas variáveis estão correlacionadas negativamente e que as áreas com maior percentual de jovens negros tendem a apresentar baixo percentual de pais que concluíram o ensino superior. Estes dados reforçam os achados de estudos anteriores (Cury, 2008; Couri, 2013), que demonstram que a população negra é historicamente mais excluída.

O grau de instrução dos pais apresenta correlação positiva moderada (0,624) com a taxa de atendimento de 15 a 17 anos, o que significa que quanto maior o percentual de pais com nível superior maior será a taxa de atendimento (15 a 17 anos). A associação entre pais com nível superior e taxa de atendimento de 18 a 21 anos também é positiva, entretanto o índice de correlação (0,896) mostra alto grau de associação, o que evidencia que entre os jovens de 18 a 20 anos, o grau de instrução dos pais influencia mais na frequência escolar do que entre os jovens de 15 a 17 anos. Esta influência da instrução dos pais na trajetória escolar dos filhos foi detectada em diversas pesquisas, como, por exemplo, Brooke e Soares (2008) e Lee (2008).

4.3 Resultados referentes às escolas

A partir dos dados das escolas foi possível caracterizar a rede de oferta de ensino médio regular da cidade de Goiânia, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Caracterização das escolas de ensino médio de Goiânia

Aspecto	Escolas		Matrículas	
	N	%	N	%
Total	155	100,0	63.206	100,0
Localização				
Urbana	155	100,0	63.206	100,0
Rural	0	0,0	0	0,0
Rede de ensino				
Federal	1	0,6	177	0,3
Estadual	71	45,8	44.971	71,1
Privadas conveniadas	13	8,4	3.910	6,2
Privadas não conveniadas	5	3,2	749	1,2
Empresas	65	41,9	13.399	21,2
Porte da escola (nº de matrículas)				
De 8 a 250	24	15,5	2.158	3,4
De 251 a 500	29	18,7	4.296	6,8
De 501 a 750	33	21,3	8.624	13,6
De 751 a 1000	25	16,1	13.731	21,7
Acima de 1000	44	28,4	34.397	54,4
Porte da escola (nº de salas de aula)				
De 4 a 8	20	12,9	3.455	5,5
De 9 a 12	27	17,4	10.866	17,2
De 13 a 16	42	27,1	18.179	28,8
Acima de 16	66	42,6	30.706	48,6
INSE - Classificação				
Muito Alto	18	11,6	7.435	11,8
Alto	47	30,3	10.263	16,2
Médio Alto	38	24,5	18.025	28,5
Médio	43	27,7	26.509	41,9
Médio Baixo	1	0,6	593	0,9
Não calculado	8	5,2	381	0,6
NSE - Área de Ponderação				
Alto	16	10,3	7.780	12,3
Médio-alto	41	26,5	15.327	24,2
Médio-médio	35	22,6	12.351	19,5
Médio-baixo	44	28,4	17.410	27,5
Baixo	19	12,3	10.338	16,4

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2010 (Inep).

Elaborado pela autora.

A oferta de ensino médio regular em Goiânia foi realizada, em 2010, por 155 escolas, todas urbanas. A maioria das escolas são privadas (53,5%), entretanto atendem apenas 28,6% das matrículas. As escolas estaduais representam 45,8% do total de estabelecimentos de ensino e se destacam ao atender mais de 70% dos alunos matriculados no ensino médio regular.

Quanto ao porte, as escolas podem ser classificadas conforme o número de matrículas ou a quantidade de salas de aula. Considerando o primeiro critério, destacam-se as escolas que atendem, cada uma, mais de 750 matrículas, estas representam 44,5% do total de escolas e atendem mais de 48 mil matrículas.

Quanto à quantidade de salas de aula, os dados retratam que, em Goiânia, entre as escolas que ofertam ensino médio regular, predominam as de médio e grande porte. Esta classificação está conforme Soares Neto *et al.* (2013), que consideraram como escolas de pequeno porte, aquelas que contavam com até 10 salas de aula e atendiam até 200 matrículas.

Os dados relativos à classificação das escolas segundo o INSE indicam que a maioria das escolas possuem INSE Médio Alto, Médio e Médio Baixo, isto significa que há poucas escolas com valores de INSE extremos. Este cenário se repete com NSE da área de ponderação onde a escola se localiza. A maioria das escolas estão em áreas com NSE médio (médio-alto, médio-médio e médio-baixo).

A Figura 4 trata-se de um mapa que representa a distribuição das escolas e da taxa de atendimento no espaço geográfico. A utilização de mapas tem como objetivo permitir a leitura visual dos fenômenos já caracterizados, nesta pesquisa, por meio de números, ou seja, busca auxiliar a compreensão dos fenômenos considerando sua ocorrência no espaço geográfico.

A Figura 4 contém todas as escolas que ofertavam o ensino médio, na modalidade regular, em 2010, classificadas por rede (federal, estadual, privadas conveniadas, privadas não conveniadas e empresas). Além da localização das escolas, o mapa mostra a taxa de atendimento (população de 15 a 17 anos) de cada área de ponderação.

Verifica-se, a partir da análise da Figura 4, a concentração de escolas privadas na região central e sul do município de Goiânia, a maioria localiza-se nas áreas de ponderação que apresentam maior taxa de atendimento. As escolas públicas apresentam maior dispersão no território, sendo, em algumas regiões periféricas, a única opção para os jovens que não podem se deslocar da região onde moram para cursar o ensino médio. Destaca-se a única escola federal que ofertava ensino médio regular em 2010, a qual se localiza na região norte de Goiânia, especificamente na área de ponderação “Norte 01”, em um *campus* da Universidade Federal de Goiás.

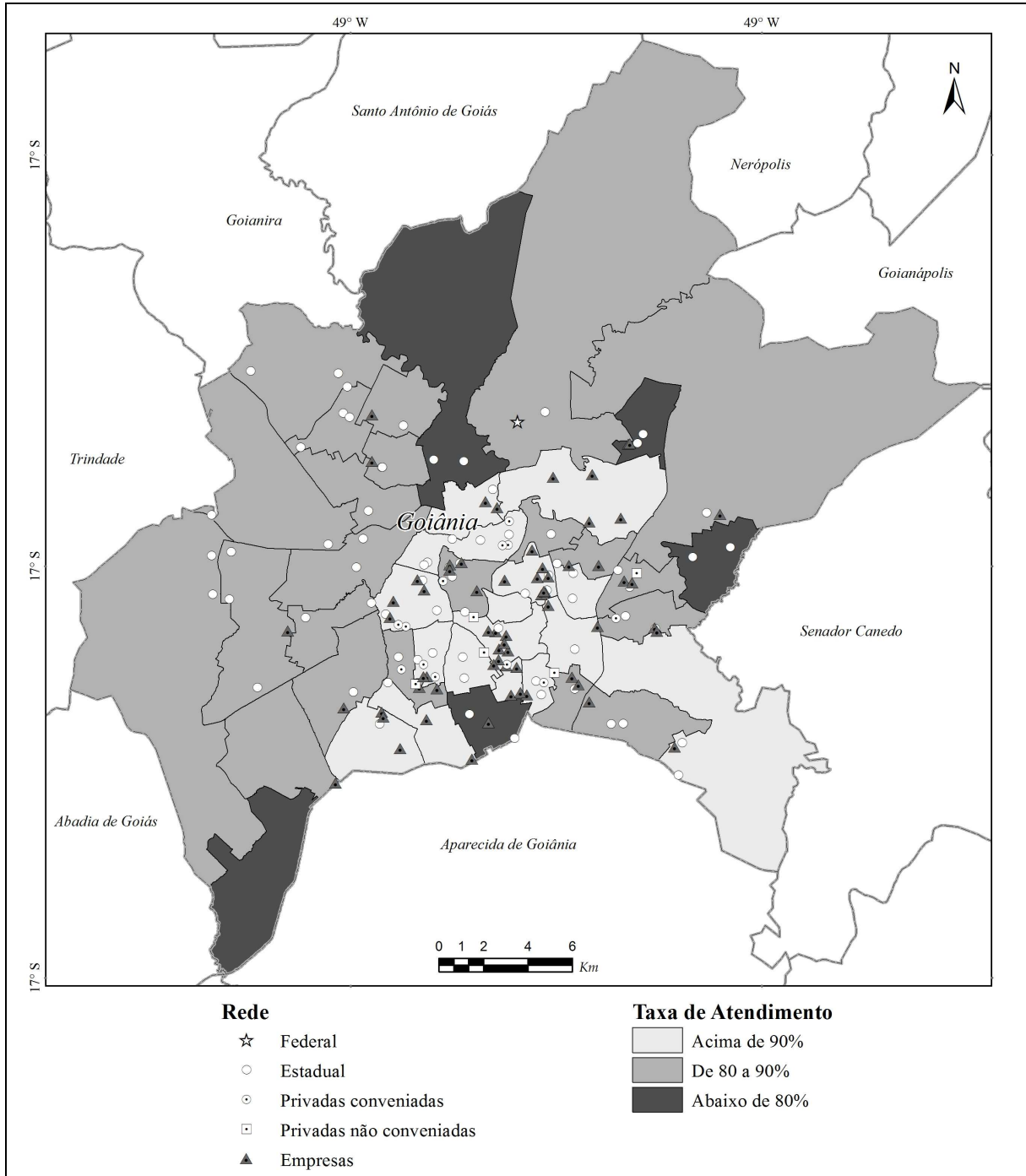


Figura 3 - Mapa das escolas de ensino médio e da taxa de atendimento (população de 15-17 anos) por área de ponderação

Conforme constatado anteriormente, a taxa de atendimento não oscila muito, na maioria das áreas de ponderação mais de 80% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados, em apenas cinco áreas esse percentual é inferior a 80%. Apesar de apresentar baixa variação, a taxa de atendimento deveria ser igual a 100% em todas as áreas, ou seja, deve-se garantir acesso à educação para toda população, principalmente após a EC 59/2010, que expandiu a obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária dos 4 aos 17 anos.

Para complementar a análise, a Figura 4 apresenta a classificação das áreas de ponderação conforme o NSE e a localização das escolas. Percebe-se que as áreas com NSE Baixo possuíam, em 2010, apenas quatro escolas privadas. Este fato evidencia a necessidade de ação do Estado para garantir acesso à educação de qualidade para todos, principalmente para a população mais carente, que não tem condições econômicas para custear a educação dos filhos, às vezes, nem mesmo para mantê-los em uma escola pública.

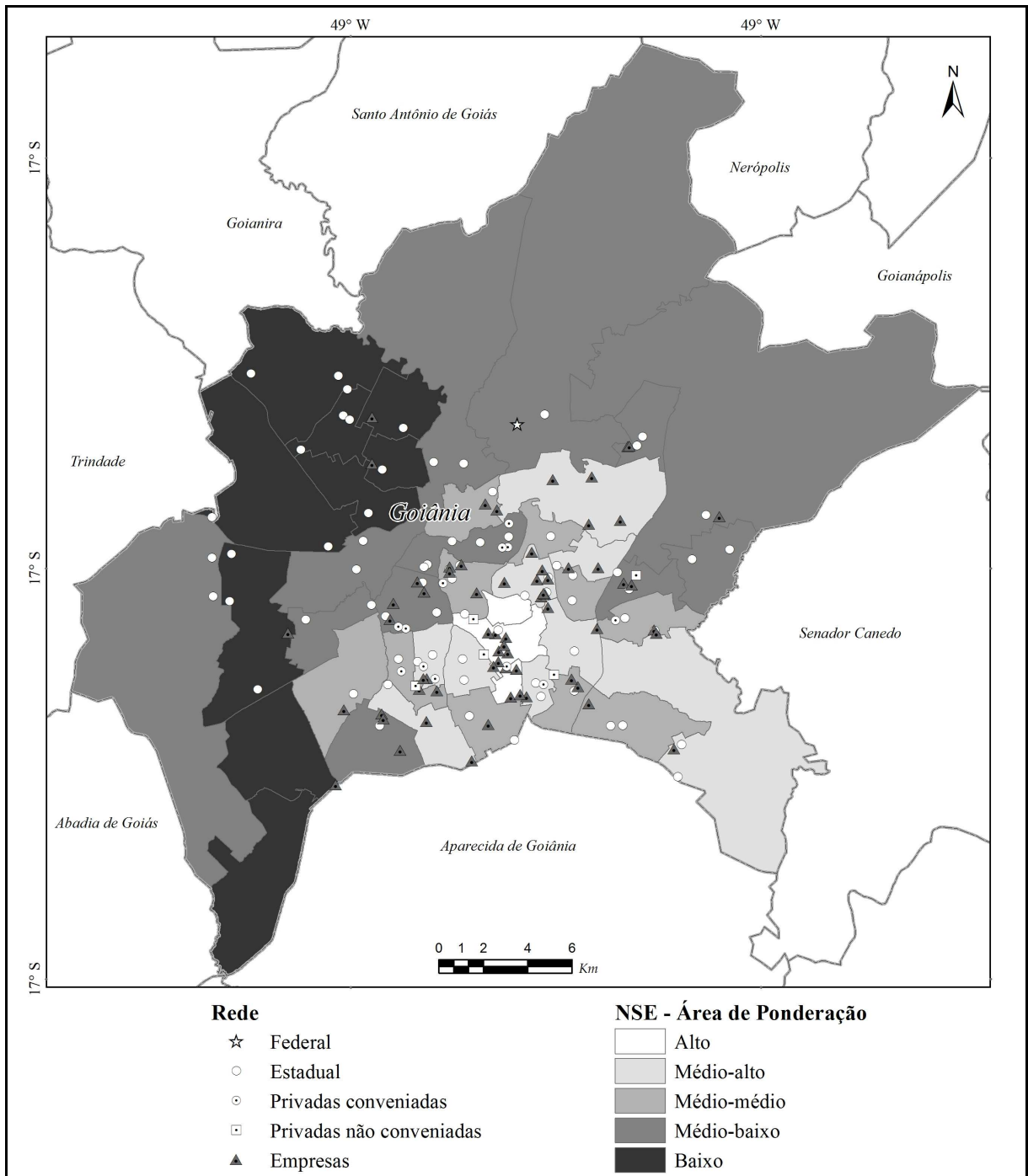


Figura 4 - Mapa das escolas de ensino médio e do NSE das áreas de ponderação

Verifica-se, ao analisar a Figura 4, que as áreas com menor NSE coincidem com as que apresentaram menores taxas de atendimento à população de 15 a 17 anos (conforme mostra a Figura 3). Tal fato enfatiza a necessidade de expandir o atendimento escolar público nessas áreas, principalmente devido à vulnerabilidade social em que os jovens dessas regiões estão inseridos.

Ressalta-se, entretanto, que as condições de oferta devem ser distribuídas de maneira equitativa, conforme as necessidades do público alvo. Conforme apontado por Setúbal (2010), em regiões de vulnerabilidade social, as políticas educacionais devem ser implementadas juntamente com outras políticas sociais, de forma a garantir o mínimo necessário para que os alunos não abandonem a escola e tenham condições adequadas de aprendizado, como por exemplo, acesso a material escolar, alimentação e saúde.

Tabela 6 - Análise descritiva das variáveis das escolas

Variáveis	Nº de casos		Média	Mediana	Desvio padrão	Coeficiente de variação	Mínimo	Máximo	Percentis	
	Válidos	Ausentes							25	75
Total de matrículas	155	0	750,85	702,00	474,99	63%	42,00	2.402,00	366,00	1.072,00
Mensalidade (R\$)	83	72	562,89	547,20	477,45	85%	0,00	1.905,00	60,00	798,00
INSE - Valor absoluto (0 a 100)	147	8	54,38	52,21	5,84	11%	43,24	69,92	49,55	58,44
Média de alunos p/ turma	155	0	34,28	34,50	11,65	34%	8,00	98,70	30,30	39,50
Taxa de distorção (%)	155	0	23,82	17,30	17,00	71%	0,20	62,20	8,50	39,90
Taxa de abandono (%)	153	2	6,10	2,30	7,84	128%	0,00	31,20	0,00	10,50
Salas de aula existentes (un.)	155	0	18,03	16,00	10,36	57%	4,00	68,00	11,00	22,00
Núm. de matrículas	155	0	407,78	311,00	337,92	83%	8,00	1.307,00	119,00	622,00
Núm. de matrículas (noturno)	61	94	260,62	258,00	115,63	44%	12,00	520,00	180,00	338,00
Média jornada discente (horas)	155	0	4,98	5,17	0,53	11%	3,50	6,17	4,50	5,42
Docentes formação adequada (%)	155	0	0,44	0,45	0,11	25%	0,00	0,67	0,37	0,52
Índice de infraestrutura (0-10)	155	0	8,39	8,33	1,59	19%	5,00	10,00	6,67	10,00
Taxa de participação Enem (%)	147	8	47,83	41,70	23,82	50%	5,80	100,00	26,50	66,70
Média das provas objetivas Enem (0-1000)	129	26	535,03	516,74	56,61	11%	447,83	692,14	490,35	574,12
Média da redação Enem (0-1000)	127	28	608,37	601,56	53,01	9%	484,52	741,05	567,86	653,24
Média total Enem (0-1000)	127	28	571,63	559,72	53,19	9%	473,88	712,31	529,46	613,27

A Tabela 6 mostra as variáveis que compuseram o banco das escolas, assim como apresenta análise descritiva de cada variável. Por meio desta análise é possível verificar as variáveis que mais variam de uma escola para a outra, como, por exemplo, a taxa de abandono, que é a variável do banco com maior coeficiente de variação¹.

Verifica-se, com a Tabela 6, que predominam as matrículas no ensino médio regular no período diurno e que a duração média da jornada discente é em torno de cinco horas diárias. Quanto às variáveis relacionadas ao Enem, as médias obtidas pelos alunos possuem variação significativa se forem consideradas a menor e a maior média, apesar disso, em geral, as médias possuem baixo coeficiente de variação. Já a taxa de participação no Enem varia muito, oscilando de 5,8% até 100%.

O INSE - Valor absoluto apresentou baixa variação, o que corrobora a classificação das escolas segundo o INSE, apresentada na Tabela 5, que demonstrou que há poucas escolas com valor de INSE extremo.

Ressaltam-se duas variáveis que apresentaram baixo coeficiente de variação, mas que, em valores absolutos apresentam disparidades existentes entre as escolas, tratam-se dos docentes com formação adequada e do índice de infraestrutura. O percentual de docentes com formação adequada oscila entre zero e 67%, isso significa que há escolas em que nenhum dos docentes que atuam possuem formação na área em que ministram aulas. A média dessa variável é de 44%, ou seja, menos da metade dos docentes possuem formação adequada.

Quanto ao índice de infraestrutura, a variação é baixa, no entanto, devido a simplicidade deste índice – que mensura somente a existência e não a qualidade dos equipamentos escolares (biblioteca, quadra de esporte, laboratório de ciências entre outros) –, pode ocorrer casos em que a escola possui um índice de infraestrutura alto, mas a condição de funcionamento dos equipamentos escolares é precária.

No tocante ao valor da mensalidade nas escolas privadas, verifica-se grande variação, o menor valor é R\$60,00, o maior é R\$1.905,00 e a média é de R\$562,89. Com base no percentil 75, percebe-se que 75% das escolas privadas possuem mensalidade inferior a R\$798,00, o que evidencia que há um grupo de escolas de elite, destinadas às famílias com elevada renda mensal. Esse grupo é formado por 15 escolas, consideradas de elite devido ao valor da mensalidade – que varia de R\$810 a R\$1.905,00 – e ao valor do INSE da escola, neste grupo há escolas classificadas com INSE Alto e Muito Alto.

¹Coeficiente de Variação: é obtido pela razão entre o desvio padrão e a média. É utilizado para expressar a variabilidade dos dados. Um coeficiente de variação inferior a 15% significa baixíssima variabilidade.

A Tabela 7 apresenta a correlação das variáveis das escolas. Estas variáveis podem ser classificadas em três categorias: variáveis de contexto (total de matrículas, mensalidade, INSE, média de alunos por turma, salas de aula existentes, número de matrículas EM, número de matrículas EM noturno, média jornada discente e taxa de participação Enem), variáveis de condições de oferta (docentes com formação adequada, índice de infraestrutura) e variáveis de resultado (taxa de distorção, taxa de abandono, média provas objetivas Enem, média redação Enem, média total Enem).

As variáveis de contexto visam descrever a realidade da escola e dos alunos, nesta categoria, as variáveis que apresentaram maiores índices de correlação foram o INSE e a média da jornada discente.

O INSE possui forte associação negativa com a taxa de distorção e associação negativa moderada com a taxa de abandono, ou seja, quanto maior o nível socioeconômico da escola menores serão as taxas de distorção e abandono. Por outro lado, há forte associação positiva entre o INSE e as seguintes variáveis: média da jornada discente (0,782), taxa de participação Enem (0,745), média provas objetivas Enem (0,923), média redação Enem (0,791) e média total Enem (0,891). Estas associações corroboram uma das conclusões de Alves, Gouvêa e Viana (2012), de que há associação entre o nível socioeconômico e o desempenho educacional dos alunos.

A duração da jornada discente possui alta correlação positiva com o INSE, isto é, quanto maior o nível socioeconômico da escola maior será a jornada do aluno. Essa correlação faz sentido ao verificarmos que o público alvo do ensino médio, quando provém de família com baixo nível socioeconômico, muitas vezes necessita de trabalhar para complementar a renda familiar, portanto, o tempo destinado aos estudos diminui. No ponto extremo, alunos provenientes de famílias com renda familiar *per capita* mais alta podem se dedicar aos estudos em tempo integral.

Outra associação que deve ser ressaltada é a existente entre o INSE e o valor da mensalidade, o coeficiente de correlação (0,617) evidencia que quanto maior o INSE, maior será o valor da mensalidade. Esta associação indica que a rede privada tem como foco a oferta de educação para as famílias com maior NSE e que cabe a escola pública a garantia do direito à educação para todos.

O valor da mensalidade está positivamente associado aos indicadores de resultado do Enem (associação forte e moderada) e negativamente às taxas de distorção e de abandono (associação fraca), o que indica que os alunos das escolas mais caras tendem a ter maiores notas no Enem e estas escolas tendem a apresentar menores taxas de distorção e de abandono.

Tabela 7 - Correlação das variáveis das escolas

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16
V1-Total de matrículas	1															
V2- Mensalidade (R\$)	,215	1														
V3-INSE - Valor absoluto (0 a 100)	-0,395	0,617	1													
V4-Média de alunos p/ turma	0,325	0,374	0,142	1												
V5-Taxa de distorção (%)	0,314	-0,406	-0,769	-0,038	1											
V6-Taxa de abandono (%)	0,332	-0,242	-0,625	0,047	0,815	1										
V7-Salas de aula existentes (un.)	0,356	0,291	0,094	0,137	-0,028	0,004	1									
V8-Núm. de matrículas	0,850	0,486	-0,335	0,446	0,374	0,367	0,191	1								
V9-Núm. de matrículas (noturno)	-0,380	-	-0,403	-0,044	0,562	0,315	-0,127	-0,436	1							
V10-Média jornada discente (horas)	-0,426	0,301	0,782	-0,014	-0,851	-0,699	0,023	-0,461	-0,836	1						
V11-Docentes formação adequada (%)	0,119	-0,145	0,057	-0,040	0,068	0,103	-0,094	0,174	-0,187	-0,020	1					
V12-Índice de infraestrutura (0-10)	0,206	0,149	0,144	0,146	-0,108	-0,097	0,350	0,087	-0,430	0,114	-0,159	1				
V13-Taxa de participação Enem (%)	-0,251	0,525	0,745	-0,014	-0,789	-0,643	0,072	-0,220	-0,470	0,660	0,025	0,121	1			
V14-Média provas objetivas Enem (0-1000)	-0,410	0,703	0,923	0,264	-0,810	-0,665	0,062	-0,289	-0,555	0,800	0,032	0,071	0,798	1		
V15-Média redação Enem (0-1000)	-0,344	0,623	0,791	0,169	-0,721	-0,619	0,004	-0,258	-0,532	0,730	0,038	0,024	0,753	0,861	1	
V16-Média total Enem (0-1000)	-0,401	0,723	0,891	0,222	-0,8	-0,67	0,032	-0,3	-0,66	0,802	0,027	0,051	0,805	0,968	0,961	1

Fonte: Censo Escolar 2010.

Quanto as variáveis de condições de oferta, tanto o percentual de docentes com formação adequada quanto o índice de infraestrutura, apresentaram fraca associação com todas as demais variáveis.

No tocante às variáveis de resultado, especificamente no Enem, todas apresentaram alta correlação positiva com o INSE. Por outro lado, as taxas de distorção e de abandono apresentaram alta correlação negativa com o INSE, ou seja, quanto menor o nível socioeconômico da escola, maiores tendem a ser estas taxas.

As variáveis ‘média das provas objetivas Enem’, ‘média da redação Enem’ e ‘média total Enem’ apresentaram, respectivamente, os seguintes coeficientes de correlação com a média da jornada discente: 0,800, 0,730 e 0,802. Estes valores indicam alto grau de associação positiva entre estas variáveis, o que corrobora as práticas de várias escolas privadas que estendem o período de aulas dos alunos com foco no bom rendimento no Enem e nos vestibulares.

4.4 Relação entre resultados das áreas e das escolas

Após apresentar os resultados referentes às áreas de ponderação e às escolas, apresenta-se o cruzamento das variáveis das escolas com os *clusters* das áreas, com o intuito de facilitar a leitura da associação existente entre as características das escolas e o NSE da área onde a escola se localiza.

Quanto à mensalidade, verifica-se que nas áreas de NSE Baixo as escolas apresentam mensalidade inferior à média do município, sendo que a menor mensalidade é de R\$240,00 e a maior R\$400,00, o que mostra que a variação é baixa. Nas demais áreas de ponderação o coeficiente de variação da mensalidade é superior a 60% e chega a 88,5% nas áreas de Alto NSE. Nestas áreas a média da mensalidade é R\$875,39 e o valor mais alto supera R\$1.900,00.

O INSE das escolas não apresenta alto grau de variabilidade dentro de cada cluster das áreas. Nas áreas de Baixo NSE verificam-se os menores valores de INSE das escolas e nas áreas de Alto NSE as escolas apresentam INSE mais altos, o que é coerente visto que o INSE é a média do nível socioeconômico dos alunos que frequentam a escola. Entretanto, a escola com maior INSE (69,92) não se localiza numa área de Alto NSE e sim numa área de NSE Médio-alto.

Ao analisar a variável média de alunos por turma, verifica-se que as escolas localizadas em áreas com Alto NSE apresentam maior média de alunos por turma, entretanto, nas áreas de NSE Médio-Alto a média de alunos por turma apresenta maior variabilidade.

Quanto às taxas de distorção e de abandono, as escolas localizadas em áreas de Médio-baixo e Baixo NSE apresentam as maiores médias, respectivamente, taxa de distorção de 27,89% e 31,12%, e taxa de abandono de 8,06% e 10,43%. Como já comentado anteriormente, estas taxas são associadas negativamente com o INSE das escolas, o qual é influenciado pelo nível socioeconômico da família dos alunos, a partir do qual foi calculado o NSE das áreas. Portanto, é previsível que áreas com menor NSE apresentam maiores taxas de distorção e de abandono.

A variável duração média da jornada discente não apresenta alta variabilidade, em média, a quantidade de horas em que os alunos permanecem em aulas não oscila muito. Entretanto, nas áreas de NSE Médio-alto verifica-se grande lacuna entre o menor e maior valor desta variável, respectivamente, 3,5 e 6,17 horas.

Tabela 8 - Características das escolas e das áreas de ponderação

Variáveis	Medidas de agrupamento e dispersão	Nível socioeconômico da área de ponderação					
		Alto	Médio alto	Médio médio	Médio baixo	Baixo	Total
Mensalidade (R\$)	Número de escolas	14	28	19	18	4	83
	Média	875,39	631,47	477,63	357,66	317,50	562,89
	Mediana	1132,00	695,00	531,00	393,00	315,00	547,20
	CV (%)	88,5%	64,2%	78,2%	77,5%	22,5%	84,8%
	Mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00	240,00	0,00
	Máximo	1905,00	1456,00	1400,00	798,00	400,00	1905,00
INSE - Valor absoluto (0 a 100)	Número de escolas	15	37	33	43	19	147
	Média	62,31	56,74	53,80	52,50	48,78	54,38
	Mediana	63,72	57,26	51,44	50,51	48,64	52,21
	CV	7,7%	10,0%	9,3%	7,7%	4,9%	10,7%
	Mínimo	51,29	49,25	47,81	47,56	43,24	43,24
	Máximo	68,87	69,92	66,15	60,11	53,54	69,92
Média aluno p/ turma	Número de escolas	16	41	35	44	19	155
	Média	40,26	34,60	31,60	33,95	34,26	34,28
	Mediana	40,50	34,70	33,30	33,95	33,20	34,50
	CV (%)	30,0%	41,2%	26,5%	37,4%	14,2%	34,0%
	Mínimo	12,50	9,60	8,00	9,00	23,50	8,00
	Máximo	62,00	89,30	48,00	98,70	44,40	98,70
Taxa de distorção (%)	Número de escolas	16	41	35	44	19	155
	Média	10,54	21,25	23,80	27,89	31,12	23,82
	Mediana	7,65	15,40	15,60	30,85	34,60	17,30
	CV (%)	108%	77%	73%	62%	47%	71%
	Mínimo	,20	2,20	4,20	1,80	4,50	,20
	Máximo	47,50	62,20	53,50	58,50	50,50	62,20
Taxa de abandono (%)	Número de escolas	16	40	34	44	19	153
	Média	2,53	4,43	4,81	8,06	10,43	6,10
	Mediana	0,65	0,80	2,65	4,30	6,60	2,30
	CV (%)	285%	159%	110%	114%	78%	128%
	Mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	Máximo	29,40	25,30	17,20	31,20	26,20	31,20
Duração média da jornada discente (horas)	Número de escolas	16	41	35	44	19	155
	Média	5,42	5,12	5,00	4,84	4,63	4,98
	Mediana	5,50	5,33	5,25	4,78	4,40	5,17
	CV (%)	6,5%	7,9%	11,2%	10,9%	11,1%	10,6%
	Mínimo	4,44	3,92	3,50	3,50	3,96	3,50
	Máximo	5,75	5,67	6,17	6,00	5,75	6,17
Docentes c/ formação adequada (%)	Número de escolas	16	41	35	44	19	155
	Média	0,46	0,45	0,46	0,43	0,43	0,44
	Mediana	0,47	0,47	0,47	0,43	0,46	0,45
	CV (%)	19,7%	25,5%	23,9%	29,4%	21,1%	25,1%
	Mínimo	0,33	0,19	0,18	0,00	0,29	0,00
	Máximo	0,61	0,63	0,67	0,67	0,59	0,67

Tabela 8 - Características das escolas e das áreas de ponderação (continuação)

Variáveis	Medidas de agrupamento e dispersão	Nível socioeconômico da área de ponderação					
		Alto	Médio alto	Médio médio	Médio baixo	Baixo	Total
Índice de infraestrutura (0 a 10)	Número de escolas	16	41	35	44	19	155
	Média	8,23	8,58	8,71	8,26	7,81	8,39
	Mediana	8,33	10,00	10,00	8,33	8,33	8,33
	CV (%)	21,5%	21,1%	17,4%	16,8%	18,9%	19,0%
	Mínimo	5	5	5	5	5	5
	Máximo	10	10	10	10	10	10
Taxa de Participação Enem (%)	Número de escolas	15	38	34	43	17	147
	Média	70,77	55,36	47,36	39,93	31,64	47,83
	Mediana	73,30	57,05	45,60	33,90	24,40	41,70
	CV (%)	30,4%	41,5%	47,2%	51,6%	58,0%	49,8%
	Mínimo	18,70	20,80	13,70	7,40	5,80	5,80
	Máximo	94,10	100,00	100,00	94,80	67,90	100,00
Média provas objetivas Enem (0 a 1000)	Número de escolas	15	32	28	37	17	129
	Média	612,99	550,30	537,51	510,10	487,68	535,03
	Mediana	625,70	548,60	522,68	493,04	487,85	516,74
	CV (%)	7,8%	10,0%	8,5%	7,9%	5,1%	10,6%
	Mínimo	513,27	447,83	479,70	463,23	456,38	447,83
	Máximo	692,14	643,88	615,96	633,50	548,28	692,14
Média total Enem (0 a 1000)	Número de escolas	15	32	27	36	17	127
	Média	646,13	586,96	571,66	546,81	529,53	571,63
	Mediana	655,84	595,11	565,22	537,90	519,34	559,72
	CV (%)	7,1%	8,1%	7,1%	7,1%	6,2%	9,3%
	Mínimo	550,12	497,83	505,98	473,88	485,51	473,88
	Máximo	712,31	677,74	640,48	649,54	614,77	712,31
Média redação Enem (0 a 1000)	Número de escolas	15,00	32,00	27,00	36,00	17,00	127,00
	Média	679,53	624,29	605,15	583,47	573,47	608,37
	Mediana	690,54	619,87	604,03	578,49	566,86	601,56
	CV (%)	7,0%	7,2%	6,8%	6,9%	7,8%	8,7%
	Mínimo	588,64	552,17	532,14	484,52	517,63	484,52
	Máximo	741,05	714,81	673,33	673,68	681,25	741,05

No tocante a adequação da formação docente, também não há grande variabilidade ao se considerar as médias de cada *cluster*. Não obstante, ao se examinar os valores mínimos e máximos apresentados pelas escolas de cada *cluster*, verifica-se que nas áreas de ponderação cujo NSE é Médio-alto, há escola em que nenhum dos professores possui formação condizente com a disciplina que ministra, no outro extremo, há escola em que quase 70% dos professores possuem formação adequada. Estes números demonstram que dentro de áreas com condições socioeconômicas semelhantes há grande disparidade na oferta da educação, já que o professor é componente chave do processo educativo.

Quanto ao índice de infraestrutura, percebe-se baixa variabilidade e os mesmos valores de mínimos e máximos em todos os *clusters*. Provavelmente, estes números devem-se à simplicidade do índice, cuja construção já foi descrita na seção de “Variáveis e fontes de dados”. O índice de infraestrutura indica a existência de itens de infraestrutura básica (abastecimento de água, energia, esgoto e sanitário dentro do prédio) e de equipamentos escolares (biblioteca, quadra de esportes, laboratórios de ciências e informática e acesso à internet banda larga), entretanto, este índice não mede as condições de qualidade destes itens e equipamentos.

A taxa de participação no Enem é uma variável que apresenta altos coeficientes de variação em todos os *clusters*. Ao analisar a média de cada *cluster*, verifica-se que as áreas com Baixo NSE apresentam a menor média (31,64%), isto significa que de todos os alunos que estudam em escolas localizadas nestas áreas cerca de 68% nem ao menos se inscreveu no Enem. Não faz parte do escopo desta pesquisa investigar as causas desta não participação, mas a busca por respostas é instigante, visto que a inscrição no Enem é gratuita para os alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e para os alunos que apesar de ter estudado em escolas privadas comprovem que são carentes.

Por fim, ao analisar as variáveis de resultado do Enem, verifica-se que não há grande variabilidade dentro de cada *cluster*. Ao comparar as notas médias das escolas localizadas em áreas de Alto NSE e das escolas dos demais *clusters*, percebe-se que as primeiras apresentam notas mais altas. Esta constatação vai ao encontro das associações verificadas anteriormente entre o nível socioeconômico das escolas, fortemente relacionado à área em que a escola se localiza, e o desempenho escolar dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou identificar, evidenciar e analisar as desigualdades nas condições de oferta de ensino médio regular na cidade de Goiânia. Para tanto, selecionaram-se aspectos de análise indicados por estudos anteriores e verificou-se a distribuição das condições de acesso e de oferta de ensino médio regular.

Destacam-se como contribuições da pesquisa a abordagem do ensino médio regular, etapa de ensino pouco explorada pelos estudos nacionais que analisam as desigualdades educacionais, e o foco na indicação de melhorias para a gestão do sistema de ensino.

Entre os achados da pesquisa, ressalta-se que as 155 escolas – existentes em Goiânia, em 2010 – ofertavam ensino médio regular de maneira heterogênea. As 71 escolas privadas atendiam mais de 70% das matrículas, enquanto as 83 escolas públicas, cerca de 30%. Outra diferença é a distribuição das escolas no território, as públicas estavam dispersas, presentes em quase todas as áreas de ponderação. Já as privadas, concentravam-se na região centro-sul do município, em áreas que apresentam maior taxa de atendimento.

Quanto à caracterização das áreas de ponderação, verificam-se heterogeneidades, expressas por meio de *clusters* que agrupam áreas com NSE semelhantes. As áreas de ponderação foram agrupadas em cinco *clusters*, a maioria classifica-se com NSE Médio-Alto, Médio-Médio e Médio-Baixo, estas áreas estão dispersas no espaço geográfico. Já as áreas que representam os extremos, NSE Alto e NSE Baixo, são contíguas e formam regiões em que não há outro *cluster* entre estas áreas.

Os dados evidenciam que áreas com menor NSE possuem escolas com condições de oferta menos favoráveis. Além disso, nas regiões em que o percentual de jovens negros é maior, tanto o NSE da área quanto o INSE das escolas possuem valores menores que de regiões com menor percentual de negros. Estes dados mostram o que Dubet (2004) anunciou, que “aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais” (DUBET, 2004, p. 545).

Outra constatação é que nas escolas localizadas em áreas com menor NSE, as taxas de distorção e de abandono são maiores, o que evidencia a influência do NSE no desempenho escolar, conforme já haviam constatado Soares e Andrade (2006), Lee (2008) e Torres *et al.* (2008). Além disso, as áreas com menor nível socioeconômico apresentaram, em 2010, menores taxas de atendimento à população de 15 a 17 anos, o que aponta a necessidade de expandir o atendimento escolar nas áreas mais vulneráveis socioeconomicamente.

Verificou-se, também, que escolas com menor número de matrículas tendem a apresentar INSE maior, como as escolas públicas atendem a maior parte das matrículas, tendem a ter nível socioeconômico menor, o que influencia no desempenho dos alunos. As escolas públicas, portanto, ao invés de oferecer as condições adequadas para o aprendizado dos alunos, conforme suas necessidades, tendem a reproduzir a realidade em que estes alunos estão imersos em seu cotidiano. Desta maneira, constatou-se que o público mais afetado pelas diferenças nas condições de oferta de ensino são os negros, os moradores de bairros periféricos e as pessoas fora da faixa etária legal, conforme abordado por Cury (2008).

Estas constatações evidenciam a necessidade de gestores públicos planejarem e implementarem políticas educacionais com foco na distribuição equitativa das condições de oferta, com o propósito de oferecer condições de ensino condizentes à realidade dos discentes. Além disso, é viável que em regiões que apresentam menor nível socioeconômico as políticas públicas de educação sejam apoiadas por outras políticas sociais – como políticas de saúde e assistência social –, conforme recomendou Setúbal (2010). A implementação concomitante destes tipos de políticas públicas visa atenuar as carências dos alunos e minimizar a influência do nível socioeconômico no desempenho escolar.

Apresentam-se como limitações desta pesquisa a utilização de variáveis de períodos diferentes, a maioria dos dados referem-se ao ano de 2010, há, no entanto, dados de outras referências, por exemplo, o INSE das escolas é referente ao ano de 2014 – este foi o primeiro ano em que o INEP calculou este indicador – e as mensalidades das escolas privadas são referentes a janeiro/2016 – visto que muitas escolas privadas existentes em 2010 já foram fechadas e o acesso aos valores de mensalidade de 2010 ficou, portanto, inviável. Outro fator limitante foi o índice de infraestrutura, que captou a existência de itens básicos de infraestrutura e de equipamentos escolares, mas não mensurou a qualidade destes, o que gerou a impressão de homogeneidade entre as escolas neste quesito.

Esta pesquisa é de caráter descritivo e, portanto, não almejava explicar as causas da ocorrência de desigualdade na oferta da educação e sim indicar a existência de desigualdade das condições de oferta e caracterizá-la. Não obstante, ao analisar as associações entre as variáveis componentes do banco de dados desta pesquisa, indica-se pontos para investigação de causas e efeitos da desigualdade educacional. Sugere-se que estudos posteriores busquem explicações para o fenômeno da desigualdade educacional, com foco nas condições de oferta. Além disso, recomenda-se a investigação das causas da baixa participação no Enem de alunos de escolas localizadas em áreas de baixo nível socioeconômico.

Por fim, ressalta-se a necessidade de as políticas públicas terem como princípio a equidade. Caso contrário, se as políticas públicas tratarem desiguais de maneira igual, principalmente quando o assunto é o direito à educação, o resultado é a negação de uma série de direitos do cidadão que não são plenamente exercidos quando o acesso à educação é falho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Unesco, 2003.
- AGUIAR, Ângela Márcia S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010.
- ALBERNAZ, Ângela, FERREIRA, Francisco H. G., FRANCO, Creso. (2002). Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Texto para discussão**, nº 455. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 413-440, 2008.
- ALVES, Fátima, FRANCO, Francisco Creso, RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. (2008). Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. & KAZTMAN, R. (Organizadores). **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES.
- ALVES, Thiago; SILVA, Rejane Moreira. M. Estratificação das oportunidades educacionais no Brasil: contextos e desafios para a oferta de ensino em condições de qualidade para todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, 2013.
- ALVES, Thiago; GOUVÊA, Maria Aparecida; VIANA, Adriana Backx Noronha. O nível socioeconômico dos alunos das escolas públicas e as condições de oferta de ensino nos municípios brasileiros. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, n. 2, 2012.
- BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 8, n. 16, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25/03/2015.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 22/01/2016.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 22/01/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **ENEM – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>>. Acesso em: 03/03/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum Nacional de Educação. Conae 2014: Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 27/10/2015.
- BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 27/10/2015.

- BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Estatística Populacional**, v. 25, n. 1, p. 5-26, 2008.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008.
- BUCHMANN, C., & HANNUM, E. Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. **Annual Review of Sociology**, 27, 77-102, 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sergio. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. **Desafios**, v. 65, n. 11, p. 46-115, 2004.
- COLEMAN, James S; and others. **Equality of educational opportunity**. 1966. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>>. Acesso em: 15/02/2016.
- COURI, Cristina. Nível socioeconômico e cor/raça em pesquisas sobre efeito-escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 47, p. 449-472, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, 2010.
- DEROUET, Jean-Louis. A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 5-16, 2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola de oportunidades**. Tradução Ione Ribeiro Valle. São Paulo, Cortez, 2008 (a).
- DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação (UFSM)**, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008 (b).
- ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012.
- ÉRNICA, Mauricio. Desigualdades educacionais no espaço urbano. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, 2013.
- FRANCO, C. et. al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 26/10/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **O que é Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 03/05/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 22/11/2015.

KOSLINSKY, Mariane Campelo; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul.-set. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21/10/2015.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1140/1763.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14/02/2016.

LEE, Valerie E. Utilização de modelos hierárquicos lineares para estudar contextos sociais: O caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Organizadores). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008, p.273-296.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, p. 268-284, 2011.

MADAUS, George F. *et al.* Estudos empíricos. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Organizadores). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008, p.74-89.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 561-585, 2014.

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público**, v. 64, n. 3, p. 377-391, 2013.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 228, 2010.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Nova tradução, baseada na edição americana revista pelo autor, Jussar Simões; revisão técnica e da tradução Álvaro de Vita – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008 (Coleção justiça e direito).

- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.
- RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane Campelo. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, 2009.
- RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, 2014.
- RIOS-NETO, E. L. G. *et al.* Texto para Discussão nº 386. **Análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil: 1981 a 2008**. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- SETÚBAL, Maria Alice. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 345-366, 2010.
- SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2009.
- SILVA, Monica Ribeiro. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010.
- SILVEIRA, Adriana A. Dragone. Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 5, n. 9, 2011.
- SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005
- SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006.
- SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. O impacto de infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental: 1998 a 2005. **Texto para Discussão**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2008.
- SOUZA, A R; GOUVEIA, A B; SCHNEIDER, G. Índice de Condições de Qualidade educacional: metodologia e indícios. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n.48, jan/abril de 2011.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1968
- TORRES, Haroldo da Gama *et al.* Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, p. 59-90, 2008.
- WILLMS, J. D. *et al.* **Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as a Case Study**. Technical Notes. No. IDB-TN-389. Inter-American Development Bank, 2012.
- XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1027-1051, 2014.
- ZIBAS, Dagmar ML. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

APÊNDICE

Sistematização dos artigos selecionados

Autor (es) (Ano)	Contexto	Objetivo	Estratégia Metodológica	Principais resultados
Soares (2005)	Escolas brasileiras que participaram do ciclo de 2001 do Saeb.	Descrever os resultados cognitivos do sistema brasileiro de educação básica e evidenciar a necessidade de políticas que visem à melhoria da qualidade e da equidade da educação brasileira.	Estatística descritiva; Modelos hierárquicos de regressão.	A educação básica no Brasil apresenta problemas quanto ao nível de desempenho e à equidade interna. Além do nível socioeconômico do aluno, o nível socioeconômico médio da escola também influencia a proficiência.
Soares e Andrade (2006)	Escolas públicas e privadas de Belo Horizonte.	Avaliar o sistema educacional de Belo Horizonte por meio da caracterização da escola com base em indicadores de nível socioeconômico, qualidade e equidade.	Teoria de Resposta ao Item; Modelos hierárquicos.	Há escolas públicas que conseguiram influenciar positivamente o desempenho dos alunos, mesmo daqueles em condições socioeconômicas desfavoráveis. Outra constatação foi que o sistema educacional do município obtém a qualidade às custas da iniquidade.
Alves, Franco e Ribeiro (2008)	Crianças e jovens de 7 a 17 anos da cidade do Rio de Janeiro, com base em dados do Censo 2000.	Examinar a relação entre os riscos de atraso escolar, em função dos diferentes contextos sociais resultantes da segregação residencial da cidade do Rio de Janeiro.	Modelo de regressão logística multinível; Análise espacial.	Há associação entre morar em favela e maior risco de defasagem idade-série. No entanto, o risco de evasão e de distorção é consideravelmente maior para os moradores de favelas vizinhas a regiões abastadas.
Torres <i>et al.</i> (2008)	Escolas públicas localizadas na periferia de São Paulo	Analisar a oferta de educação em escolas públicas localizadas na periferia de São Paulo e comparar com a educação ofertada no centro da capital.	Análise multivariada; técnica de Moran local	As desigualdades detectadas superam as desigualdades individuais entre os alunos e os efeitos de vizinhança das áreas segregadas (“paradoxo da universalização”). Para minimizar as desigualdades entre as escolas do centro e da periferia deve-se conferir tratamento diferenciado às últimas.

Sistematização dos artigos selecionados (continuação)

Autor (es) (Ano)	Contexto	Objetivo	Estratégia Metodológica	Principais resultados
Ribeiro e Koslinski (2009)	Alunos de 4ª e 8ª séries da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Utilização de dados do Censo Escolar e Prova Brasil do ano de 2005 e do Censo 2000.	Analisar o impacto da segmentação territorial e da segregação residencial na reprodução das desigualdades educacionais	Análise fatorial; <i>Clusters</i> ; Modelos de regressão hierárquicos; Análise espacial por meio de técnicas de geoprocessamento.	As escolas próximas a favelas têm uma forma particular de funcionamento e organização e que não possuem clima educativo propício ao aprendizado.
Alves, Gouvêa e Viana (2012)	Escolas de educação básica. Os dados utilizados são do questionário da Prova Brasil 2007	Analisar o contexto socioeconômico, o desempenho dos alunos nas avaliações educacionais e as condições de oferta de ensino das escolas públicas de educação básica.	Estatística descritiva; Análise fatorial; <i>Clusters</i> .	Evidenciou-se a associação entre o nível socioeconômico e o desempenho educacional dos alunos. Nos municípios em que os alunos são mais pobres o desempenho nas avaliações de larga escala é menor e tal situação tende a se manter ou piorar devido às condições de oferta de ensino/aprendizagem.
Érnica e Batista (2012)	Escolas públicas localizadas na subprefeitura de São Miguel Paulista, trata-se de 61 unidades escolares e seus alunos.	Explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais.	Utilização de dados quantitativos e qualitativos (oriundos de uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica). Estatística descritiva. Análise espacial.	Constatou-se que a qualidade da oferta educacional tende a ser mais limitada nas escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade. Outra conclusão foi que o sistema escolar reproduz a segregação social e ainda distribui de forma desigual a oferta educacional de qualidade no território.
Érnica (2013)	Escolas da rede pública do município de Teresina, com dados da Prova Brasil	Analisar as diferenças educacionais com base nos mecanismos que as reproduzem	Análise qualitativa (entrevista em profundidade). Dados quantitativos, três dimensões de análise: território, escolas e alunos. Criação do IVS.	Há relativa padronização da oferta educacional na rede municipal. No entanto, a política educacional municipal não atingiu o objetivo de proporcionar uma mesma oferta educacional. Houve dificuldade em implementar a política em regiões distantes da área central e em regiões mais vulneráveis.

Sistematização dos artigos selecionados (continuação)

Autor (es) (Ano)	Contexto	Objetivo	Estratégia Metodológica	Principais resultados
Alves e Silva (2013)	Escolas de educação básica do Brasil com base em dados Censo 2010, PNAD e Censo Escolar.	Descrever alguns aspectos da desigualdade nas oportunidades educacionais no Brasil.	Análise descritiva e quantitativa; <i>Cluster analysis</i> ; Análise espacial por meio de técnicas de geoprocessamento.	Há desigualdades na oferta de oportunidades educacionais no Brasil, entre e dentro de regiões e estados. Verificou-se associação positiva entre população com melhor nível socioeconômico e contextos com melhores condições de oferta e desempenho.
Couri (2013)	Alunos da quarta e da oitava séries de uma amostra de escolas brasileiras que participaram do Saeb em 2003.	Apresentar uma forma de desagregação do índice de nível socioeconômico em quatro dimensões: capital econômico, capital cultural, capital social de convivência e capital social de intervenção.	Técnica GOM (<i>Grade of Membership</i>); Modelos hierárquicos.	Quanto maior o nível econômico e cultural dos alunos, maior será seu desempenho escolar. O impacto do nível de recursos familiares do aluno em relação à média da escola varia conforme a escola frequentada. Alunos pardos e pretos têm impactos parecidos conforme o nível de capital econômico que possuem, porém, alunos pardos apresentam impacto diferenciado em relação ao seu nível de capital cultural.
Koslinski, Alves e Lange (2013)	Distribuição das oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro	Analisar as desigualdades educacionais sob a ótica da segregação residencial.	Ferramentas de geoprocessamento (SIG)	As desigualdades educacionais seguem os padrões de segregação residencial. Consideraram-se como evidências de segregação educacional fatores como a composição social do alunado e os resultados nas avaliações. Além disso, a perspectiva dos professores em relação aos alunos é, em geral, baixa.
Medeiros e Oliveira (2014)	População de jovens de 14 a 17 anos, em todo o Brasil, a partir de dados da PNAD 2011.	Analisar os fatores que afetam as desigualdades educacionais inter e intrarregiões brasileiras.	Regressão linear; Decomposição de Juhn, Murphy e Pierce (1993).	A maioria da desigualdade regional em educação não ocorre devido à forma como características das populações afetam a educação. Sugerem-se políticas de promoção da convergência rumo as regiões que possuem melhores condições de oferta.