

Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados

Antônio Augusto Gomes Batista*

Paula Reis Kasmirski**

Joana Buarque de Gusmão***

Sofia Lerche Vieira****

Eloísa Maia Vidal*****

Hivy Damásio Araújo Mello*****

*(Cenpec, São Paulo, SP)

** (Cenpec, São Paulo, SP)

*** (Cenpec, São Paulo, SP)

**** (Universidade Estadual do Ceará [Uece], Fortaleza, CE)

***** (Universidade Estadual do Ceará [Uece], Fortaleza, CE)

***** (Cenpec, São Paulo, SP)

Resumo: O artigo analisa as políticas de ensino médio implementadas no Ceará e em Goiás, Pernambuco e São Paulo, assim como suas consequências para a melhoria dos indicadores educacionais e para a ampliação ou redução de desigualdades escolares e sociais. Para isso, apreende o modelo que sustenta essas políticas, organizado por pressupostos do gerencialismo e articulado em torno da criação de sistemas de avaliação e de políticas de responsabilização; do investimento na produção e disseminação de documentos curriculares com maior grau de prescrição e detalhamento; do acompanhamento ou monitoramento do trabalho pedagógico das escolas; de um investimento menor no recrutamento e na formação de docentes, e, por fim, de uma diversificação da oferta, em períodos integral e parcial (diurno e noturno). A análise mostra, entre outros resultados, que a diversificação da oferta tende a favorecer a influência de desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades escolares.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino médio. Desigualdade escolar.

Mais do qualquer outro nível da educação básica, o ensino médio (doravante EM) e as políticas que buscam definir suas finalidades e organização são objeto de intensas disputas, pois é nessa etapa que, no Brasil, explicitamente, promove-se a articulação entre trajetória escolar e reprodução de grupos sociais. Como é o capital escolar adquirido no EM que cancelará o acesso a postos de trabalho mais e menos rentáveis – sob os pontos de vista econômico, social e simbólico –, a formulação e implementação de políticas para esse nível de ensino põem sempre em relevo a relação entre escola e reprodução da estrutura social e de suas desigualdades. Para uns, a conclusão do EM significará o término dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho, com ou sem a formação para esse universo; para outros, a conclusão dará, de acordo com os capitais adquiridos ao longo da trajetória escolar, mas especialmente no último nível da educação básica, acesso às diferentes carreiras superiores, cujos diplomas, por sua vez, permitirão ter acesso a postos de trabalho com distintos benefícios econômicos, sociais e simbólicos. Quanto mais um estudante pertencer a um grupo social que depende da escola para assegurar sua reprodução – pois não possui outros tipos de capital que possam mitigar uma trajetória escolar malsucedida, sobretudo no EM –, mais esse nível de ensino se torna fundamental para definir o “destino” social desse estudante.

Daí o caráter sensível de toda política para o EM: ela toca nos mecanismos de articulação entre sistema de ensino e estrutura social e mais fortemente pode expressar, em sua formulação e implementação, desigualdades no acesso a bens escolares e culturais que reforçam as desigualdades que organizam uma determinada estrutura social¹.

Com essa preocupação mais geral, este artigo analisa as políticas de ensino médio implementadas em quatro estados brasileiros – Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo – e suas consequências para a ampliação ou redução de desigualdades escolares e sociais. Ele sistematiza parte das conclusões gerais da pesquisa “Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados”, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), com o apoio da Fundação Tide Setubal, entre 2015 e 2016².

¹ Essa discussão se baseia em diferentes trabalhos de Pierre Bourdieu e colaboradores sobre a escola e seu papel na reprodução de grupos sociais. Ver especialmente Bourdieu (1998a; 1998b) e Bourdieu e Boltanski (1998).

² A pesquisa, coordenada por Maria Alice Setubal, teve como objetivo descrever e analisar políticas implantadas por distintos estados brasileiros para o ensino médio, bem como o modo pelo qual escolas situadas em territórios socialmente vulneráveis respondem aos desafios e às possibilidades colocados por essas políticas. Como já se indicou,

Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo têm experimentado de forma mais sistemática a implementação de medidas que vêm caracterizando, nos últimos anos, políticas públicas educacionais de diferentes unidades da Federação. Esse critério, juntamente com as características dos quatro estados na evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), foram determinantes para sua seleção.

Em 2013, Goiás tinha o maior Ideb do Brasil (3,8); São Paulo, o segundo maior (3,7, juntamente com o Rio Grande do Sul) e, logo em seguida, Pernambuco, com 3,6 (mesmo valor obtido por Minas Gerais, Rio de Janeiro e Santa Catarina). O Ideb do Ceará (3,3), apesar de estar abaixo da média nacional, era, junto com o de Pernambuco, superior à média da região Nordeste. Se, em 2013, os estados pesquisados, com exceção do Ceará, estavam acima da média nacional, em 2005 isso não era válido para Goiás e Pernambuco, que então ainda estavam abaixo da média do país.

Entre 2005 e 2013, considerando apenas os estados pesquisados, os maiores avanços no Ideb foram obtidos por Pernambuco (33,3%) e Goiás (31,0%), seguidos de São Paulo (12,1%) e Ceará (10,0%), enquanto o Brasil cresceu 13,3%. Os dados podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Ideb das redes estaduais – ensino médio

Brasil e UF	Ideb do ensino médio da rede estadual					Diferença absoluta do Ideb de 2005 a 2013	Variação percentual do Ideb de 2005 a 2013
	2005	2007	2009	2011	2013		
Brasil	3,0	3,	3,4	3,4	3,4	0,4	13,3
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	3,3	0,3	10,0
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	0,9	33,3
São Paulo	3,3	3,4	3,6	3,9	3,7	0,4	12,1
Goiás	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8	0,9	31,0

Fonte: Inep/MEC.

neste artigo são apresentadas as conclusões gerais sobre a análise das políticas; o artigo “Reações das políticas educacionais estaduais nas escolas: um estudo de caso em escolas do Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo”, de Vieira et. al (2016), publicado neste mesmo número da Cadernos Cenpec, apresenta as conclusões gerais sobre as reações das escolas

A decomposição da variação do Ideb desses estados entre o indicador de rendimento (taxa de aprovação) e o de proficiência (notas de Língua Portuguesa e Matemática) evidenciou que a melhoria dos resultados do índice, exceto em São Paulo, é decorrente do aumento da taxa de aprovação (ver Tabela A2 do Apêndice). No Ceará, o crescimento do Ideb da rede estadual nesse período é totalmente explicado pela melhoria do indicador de rendimento, o que demonstra que o estado parece estar enfrentando problemas para sustentar os níveis de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa, visto que as notas começaram a apresentar uma leve queda a partir de 2009, chegando, em 2013, praticamente ao mesmo valor de 2005 na nota padronizada (3,96 e 3,97, respectivamente). Em Pernambuco e Goiás, 60% do crescimento se deveu ao aumento nas taxas de aprovação e 40% foi decorrente da melhoria da proficiência em ambas as disciplinas. Em São Paulo, no entanto, ocorreu o contrário: o fluxo escolar explica 32% do crescimento do Ideb e a proficiência, 68%, sendo que a nota de Língua Portuguesa explica a maior parte do último aumento. Na média brasileira, 71,5% do crescimento se deveu ao aumento da taxa de aprovação, 26,5% ao aumento da nota de Língua Portuguesa e 2% devido à nota de Matemática.

Nesse quadro, algumas perguntas mobilizaram uma investigação mais aprofundada: apesar dos distintos contextos e das diferenças entre os estados, seria possível apreender dimensões comuns nas políticas das quatro unidades federativas? Identificam-se relações dessas políticas com a melhoria de indicadores educacionais? E, mais importante, quais as repercussões das políticas e de suas formas de implementação para a redução ou ampliação de desigualdades sociais e escolares?

A pesquisa foi executada por uma equipe central de coordenação e equipes de pesquisadores locais constituídas nos quatro estados³. No âmbito das secretarias de Educação, as equipes locais foram responsáveis por levantar documentos oficiais e dados sobre o ensino médio, realizar entrevistas com os secretários e técnicos da pasta, bem como analisar o conjunto de dados coletados. No âmbito das escolas, o trabalho englobou visitas de observação da estrutura e do clima escolar, análise de documentos como o projeto político-pedagógico, entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos, grupos focais com professores e alunos, bem como aplicação de questionários

³ As equipes são formadas por pesquisadores, em geral ligados a universidades, mas com experiência na gestão pública. Eles assinam os artigos, publicados neste número da Cadernos Cenpec, que analisam dados de cada estado, bem como temas de interesse de cada equipe.

junto a diretores, professores e alunos⁴. As equipes colaboraram também com o aprimoramento do projeto de pesquisa e com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Elas se responsabilizaram pela análise dos dados de cada estado, enquanto a equipe central se ocupou de uma análise predominantemente quantitativa de integração dos dados coletados pelas equipes locais e de sua análise. Dada a independência e autonomia das equipes, nem sempre as conclusões são convergentes.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o exame das políticas e do modelo a elas subjacente, bem como de suas relações com desigualdades sociais são descritos ao longo do trabalho, embora se possa adiantar que obedeceram à busca de integração entre procedimentos qualitativos e quantitativos.

DIMENSÕES DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO: UM MODELO COMUM

Foi possível identificar quatro dimensões comuns às políticas educacionais de ensino médio implementadas nesses quatro estados: (i) a criação de sistemas de avaliação e de políticas de responsabilização⁵, em especial as de tipo forte ou de alto impacto, como a bonificação; (ii) o investimento na produção e disseminação de documentos curriculares ou no estabelecimento de metas de aprendizado pormenorizadas; (iii) o acompanhamento e/ou monitoramento das escolas em relação ao cumprimento dessas metas ou dos objetivos curriculares; (iv) um menor investimento no recrutamento e

⁴ Os alunos e professores participantes eram de turmas de 2º ano do ensino médio. O ano ou série foi escolhido em razão de os alunos já estarem familiarizados com a escola e o nível de ensino – ao contrário dos alunos do 1º ano – e por não estarem submetidos, como os do 3º ano, às fortes pressões ligadas ao ingresso no mercado de trabalho ou dos exames para o ingresso no ensino superior, o que poderia tornar suas percepções e pontos de vista excessivamente orientados por essas pressões.

⁵ Ou accountability. Pensando no campo educacional, Brooke (2008) conceitua tais políticas “como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais” (p. 94). As políticas de responsabilização podem ser de tipo high stakes (de alto impacto, “com muito em jogo, oferecendo bônus salariais ou prêmios monetários”) ou lowstakes (com baixo impacto, ou “com pouco em jogo, envolvendo a publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitas para a equipe da escola”) (BROOKE, 2008, p. 96). Nessas as consequências são mais simbólicas, ligadas à divulgação pública dos resultados para as escolas, para o poder público e para a sociedade, de modo geral, como a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do Ideb (BONAMINO; SOUSA, 2012).

na formação docentes. Essas dimensões – relatadas a seguir – se articulam fortemente entre si e têm seus pesos variados em cada um dos estados investigados. A essas dimensões se soma um quinto elemento representado por um contexto de acentuação da diversificação da oferta de matrícula, trazido pelo progressivo aumento da matrícula de ensino integral, oferecida de forma concomitante à matrícula em tempo parcial. É nesse contexto que as dimensões se operacionalizam.

As dimensões estão apoiadas em um modelo de gestão por resultados ou gerencialista na organização de políticas públicas, adotado de maneira paulatina desde o fim do século passado e início deste. Alguns elementos do contexto contribuem para compreender como um conjunto de ideias, práticas e políticas se fortalecem e começam a fazer sentido no período. No Brasil, esse ideário ganha fôlego nos anos 1990, com o acirramento do processo de globalização econômica e a emergência de uma regulação supranacional, disseminação de ideias e políticas neoliberais e, a exemplo do que ocorria desde os anos 1970 em países desenvolvidos, perda do consenso em torno do modelo de Estado como principal provedor do desenvolvimento econômico e social (AFONSO, 2001; MELLO, 2004; ABRÚCIO, 1998). Em meados dos anos 1990, todo um repertório de ideias (algumas delas iniciadas nos anos 1980, no período pós-ditatorial) ganhou destaque no país: prescreveu-se um Estado Gerencial – em que se destacava o seu papel gestor, regulador e coordenador de políticas e não o de provedor – que lançaria mão de novos mecanismos para a busca da eficiência. No entanto, no intuito de ter uma orientação à prestação de serviços públicos, o Estado teria como características centrais novas formas de controle ou responsabilização (*accountability*) para guiar as suas relações com a sociedade e com o mercado (BRESSER PEREIRA, 1996; MELLO, 2004)⁶.

Foi justamente em contexto similar, de suposta “crise de Estado”, que as políticas de responsabilização em educação se intensificaram. Para constituir esse novo “padrão coordenador do Estado”, como relatam Segatto

⁶ Bresser Pereira, então ministro da Reforma do Estado, concebia a princípio especialmente três formas de controle ou responsabilização: o controle ou gestão por resultados (geralmente adotados por um contrato de gestão); o controle social (a ser promovido pelas entidades da sociedade civil, ONGs, conselhos, etc.) e a competição administrada (quase mercado). Essas formas se somariam, mas também em parte substituiriam as clássicas formas de controle burocráticas (i.e., controle por supervisão e hierarquia e, portanto, o controle por auditoria de procedimentos). Naquele contexto, a superação da crise do Estado era defendida como a substituição de um modelo antecessor, burocrático, ligado ao protecionismo, clientelismo e monopólio a ele associados (e, no caso do Brasil, associados ao legado varguista) (MELLO, 2004).

e Abrúcio (2016), foram criados “mecanismos de redistribuição de recursos, indução financeira para adoção de determinados programas, diretrizes e regulamentação de sistemas de avaliação e informação nacionais” (p. 413)⁷. O pressuposto inicial seria de que o Estado, por meio do Ministério da Educação e demais órgãos (inicialmente federais, mas aos poucos tal lógica foi se disseminando aos órgãos estaduais e por vezes municipais) a ele ligados, criariam indicadores de desempenho, demonstrando, assim, o padrão (ou resultados) que se pretendia alcançar, e fornecendo às instituições públicas e privadas instrumentos de comparação que permitissem a elas competir de uma forma tida como “sadia”. Os sistemas de avaliação e de informação – seguidos de sistemas de monitoramento cada vez mais complexos para o acompanhamento e controle – eram defendidos, nesse contexto, como instrumentos de transparência e publicização de dados que possibilitariam às escolas competirem entre si na mesma base, e aos alunos e suas famílias a escolha do estabelecimento de ensino com maior qualidade (MELLO, 2004)⁸.

Sob o influxo dessa lógica gerencialista, observou-se, mais recentemente, um forte investimento dos estados brasileiros em políticas curriculares (BATISTA et al., 2015). Com exceção do Ceará, todos os estados estudados pela pesquisa reformularam seu currículo. Em Pernambuco e São Paulo, a implementação se iniciou em 2008; em Goiás, em 2011. As justificativas dadas para a elaboração de novos documentos curriculares remetem às constatações de que as medidas tomadas até o momento não foram suficientes para melhorar os indicadores educacionais, de que o currículo não era relevante e interessante para os jovens, assumia uma natureza excessivamente enciclopédica e não permitia uma diversificação de percursos formativos em função de aptidões, necessidades e interesses dos jovens.

Observa-se que os três estados assumem, nos novos documentos, um tipo de currículo de natureza prescritiva ou obrigatória, que ganha relevância importante ao discriminar, com alto grau de detalhe em relação a documentos anteriores e a outras unidades da federação, o que se deve ensinar e aprender, a progressão e a abordagem metodológica, esta por meio de cadernos, em São

⁷ São desse período, por exemplo, o Fundef (posteriormente Fundeb), o Saeb, o Enem e o Provão, embriões do sistema nacional de avaliação que se tem atualmente.

⁸ Tal sistema, ainda embrionário nos anos 1990, muito se desenvolveu de lá para cá. Brooke e Cunha (2011), por exemplo, identificaram sete tipos de usos dos resultados da avaliação base nas diferentes políticas implementadas: para avaliar e orientar a política educacional; para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; para informar ao público; para a alocação de recursos; para políticas de incentivos salariais; como componente da política de avaliação docente; para a certificação de alunos nas escolas.

Paulo e Goiás, ou por meio de sequências exemplares e cadernos especiais, destinados aos professores e alunos, em Pernambuco. Nos três estados, o nível de detalhamento curricular é bimestral, há material didático associado ao currículo e a organização do documento é feita por disciplinas.

Em Goiás, a Secretaria de Educação realiza a disseminação do currículo por meio das ações de formação de professores e da tutoria⁹. Já em Pernambuco e em São Paulo, a disseminação ocorre pelos órgãos regionais de educação, que instruem as escolas na implementação dos documentos.

O estado do Ceará não possui um currículo, mas um conjunto de objetivos ou metas baseados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nas matrizes de seu sistema de avaliação. Faz parte da política do estado a criação de uma forte mobilização da sociedade para que todos os estudantes da rede façam o exame. A adesão cada vez maior dos estudantes, a partir de 2010, provocou mudanças nas escolas públicas cearenses de ensino médio de forma a ajustá-las aos objetivos do Enem. Esse movimento de ajuste vem contribuindo para uma padronização do currículo das escolas mesmo sem a existência de um documento curricular oficial. Assim, mesmo que não esteja presente no Ceará, o currículo ou o estabelecimento de metas pormenorizadas é um importante insumo, que constitui a base para as três dimensões seguintes, que a elas se articulam. Nos demais estados a relação do currículo com o Enem é menos evidente¹⁰.

O *monitoramento* do processo de ensino-aprendizagem e das metas estabelecidas pelo currículo é outro elemento importante nas políticas educacionais dos estados pesquisados. As secretarias estaduais de Educação têm estruturado mecanismos e formado técnicos para acompanhar a ação pedagógica nas escolas. Via de regra, possuem estruturas regionalizadas que são responsáveis por um conjunto de escolas situadas num determinado espaço geográfico, abrangendo várias escolas, distribuídas ou não em diferentes municípios. Os representantes dos órgãos regionais realizam visitas às escolas com o objetivo de acompanhar seus indicadores e o trabalho pedagógico, transmitir instruções emanadas no âmbito central e apoiar diretores e coordenadores pedagógicos em suas atribuições.

⁹ A tutoria faz parte do Programa de Acompanhamento e Suporte Pedagógico (Pasp). Foi concebida para acompanhar e apoiar as escolas na implementação da política educacional e desenvolvimento da formação continuada e de processos pedagógicos.

¹⁰ Em 2014, 89% dos alunos concluintes do EM, de todas as dependências administrativas, participaram do Enem no Ceará; esse percentual é de 60% em Pernambuco, 56% em São Paulo e 69% em Goiás.

Nos últimos anos, alguns estados já implementaram suporte técnico informatizado para complementar o processo de monitoramento das escolas. Observou-se que em Pernambuco, Goiás e São Paulo o foco no monitoramento informatizado é maior que no Ceará, em que o acompanhamento às escolas por intermédio dos órgãos regionais tende a predominar. Em Goiás, associado ao processo informatizado se faz presente um forte trabalho de tutoria in loco e, em São Paulo, o acompanhamento pedagógico é particularmente relevante para o caso das escolas com baixos resultados no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Na esteira do avanço da regulação em escala supranacional que teve impacto na esfera nacional, levando o Brasil a estruturar um *sistema de avaliação*¹¹, também os estados, como já se indicou, estruturaram seus sistemas em momentos distintos no tempo, às vezes se adiantando ao sistema nacional (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Os quatro sistemas estaduais foram criados em duas décadas distintas – o Ceará em 1992; São Paulo em 1996; Pernambuco em 2000; e Goiás em 2011¹² –, o que, na visão de Bonamino e Sousa (2012), se enquadra nas três gerações de avaliação em larga escala identificadas no Brasil. Enquanto as avaliações que emergiram na segunda e na terceira geração associam “políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais e têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 383), a primeira geração, como o caso do Ceará e de São Paulo, passou por adaptações de modo a incorporar mecanismos de responsabilização de acordo com o que propõem os novos modelos.

Os sistemas de avaliação estaduais hoje se configuram como modelos robustos, que apresentam objetivos distintos, incluindo divulgação de resultados de desempenho escolar por meio de boletins e relatórios para as escolas, política de premiação/bônus, definição de ações de formação na e para a escola, processos de monitoramento pedagógico, estabelecimento de metas e resultados, entre outros.

¹¹ As origens do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) remontam à segunda metade dos anos 80, vindo a consolidar-se gradativamente nas décadas seguintes. Ver: BONAMINO; SOUSA, 2012.

¹² Os nomes dos sistemas de avaliação são: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (Saepe) e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

A possibilidade de uso dos resultados do Enem para ingresso no ensino superior e para programas de cotas e bolsas de estudo o coloca em relevo, conquistando a simpatia e a adesão dos alunos. A avaliação externa também tem uma forte influência nos cursos de formação continuada de professores, que tendem a privilegiar o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, por serem os componentes curriculares avaliados nos testes.

A formação de professores constitui tema amplamente discutido na política educacional brasileira, de modo especial nas últimas décadas, quando o Brasil começou a participar de avaliações internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Estudos e pesquisas nacionais e internacionais (FULLAN, 2006; CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2014; HANUSHEK, 1971) demonstram que o esforço para a melhoria e mudança dos sistemas educacionais pode ser organizado num conjunto de iniciativas nas quais se destaca, de forma recorrente, o protagonismo docente. Embora os estados pesquisados reconheçam a importância da formulação e implementação de políticas voltadas para a formação continuada de docentes, a presença de iniciativas dessa natureza parece não ser tão forte conforme esperado pelos resultados de estudos e pesquisas.

Na Tabela 2, constam dados dos Censos Escolares que ajudam a entender como se comportou o investimento em formação inicial e continuada de professores de ensino médio regular¹³ entre 2008 e 2014 nas redes estaduais. Vale ressaltar que algumas características importantes para avaliar a formação do professor não eram coletadas em 2008 (se o docente com bacharelado tinha complementação pedagógica, se tinha curso de graduação em andamento, dentre outras).

¹³ Considerou-se como professor de ensino médio aquele que tinha, pelo menos, uma turma da etapa.

Tabela 2 – Formação dos professores de ensino médio regular das redes estaduais – 2008 e 2014

Característica	Brasil		Ceará		Pernambuco		São Paulo		Goiás	
	2008	2014	2008	2014	2008	2014	2008	2014	2008	2014
% com ensino superior completo	92,01	93,43	92,98	86,01	94,14	96,16	98,79	94,23	90,24	89,86
% com ensino superior completo e licenciatura	97,06	89,78	97,65	91,82	98,59	92,44	100,00	89,33	97,58	91,72
% com ensino superior completo, sem licenciatura e com complementação pedagógica	-	34,85	-	22,38	-	59,72	-	3,32	-	56,57
% com pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado)	2,16	2,44	1,62	1,46	1,70	0,80	2,06	2,16	0,37	0,64
% com pós-graduação lato sensu (especialização)	34,57	37,40	38,80	30,54	48,74	21,69	21,25	23,85	15,06	25,08
% com formação continuada*	13,05	23,88	19,92	36,16	9,43	16,32	5,82	9,43	5,18	8,64
% de efetivos	-	67,95	-	28,06	-	56,89	-	74,35	-	66,03
% de temporários		30,28		68,79		41,25		23,26		33,90
% com outros tipos de contratações**		0,44		3,01		1,30		0,11		0,03
Total de docentes	379.247	428.160	12.198	16.947	17.606	16.564	86.422	95.777	11.984	11.662

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Inep.

Notas: [-] indica que variável não existia no Censo.

* Os cursos de formação continuada investigados nos Censos variam no tempo. Em 2008, consideramos como cursos de formação continuada cursos específicos para educação especial, educação indígena, intercultural, diversidade e outros. Em 2014, consideramos como cursos de formação continuada cursos específicos para ensino médio, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, direitos de crianças e adolescentes, educação para as relações étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana, além de outros. Cursos específicos para etapas anteriores ao ensino médio não foram considerados.

** Terceirizado, CLT e professores que apresentavam mais de um tipo de contratação.

Vemos que o percentual de docentes com ensino superior no Brasil e nos estados de Pernambuco e Goiás manteve-se praticamente constante no período (perto de 94% e 96% em Pernambuco; cerca de 90% em 2008 e 2014 em Goiás). No Ceará e em São Paulo, porém, percebe-se uma queda (de cerca de 93% para 86% no Ceará; de cerca de 99% para 94% em São Paulo). Dentre os docentes com ensino superior, reduziu-se a parcela daqueles que têm licenciatura, tanto no país como nos estados. No Brasil, essa queda é de aproximadamente 7 pontos percentuais (p.p.). No Ceará, em Pernambuco e Goiás, é próxima dos 6 p.p.; em São Paulo, onde é mais acentuada, é próxima de 11 p.p.

A legislação brasileira admite que bacharéis ou tecnólogos exerçam a docência desde que façam uma complementação pedagógica, informação trazida pelo Censo de 2014. Pode-se ver que, dentre os professores sem licenciatura, apenas cerca de 35% fizeram a complementação no país. Ceará e São Paulo apresentam uma parcela de professores com complementação abaixo da nacional; Pernambuco e Goiás têm uma parcela acima.

Esses dados levam a crer que o país, assim como os quatro estados, têm encontrado dificuldades com o recrutamento de docentes: estabilizou-se o percentual de professores com ensino superior, apesar do crescimento da matrícula no EM; em algumas redes, como em São Paulo e no Ceará, esse percentual diminuiu; também caiu, no país e nos quatro estados, a proporção daqueles que possuem licenciatura e estão legalmente habilitados para a docência. É expressivo o percentual de bacharéis e tecnólogos atuando sem complementação pedagógica.

Em relação à pós-graduação, a mais cursada pelos docentes é a *lato sensu*. No Brasil e em São Paulo, o percentual de professores com especialização manteve-se estável no período; no Ceará e em Pernambuco houve queda nesse percentual e em Goiás, crescimento. A participação de docentes com mestrado ou doutorado não mudou substancialmente.

Há um maior percentual de docentes com cursos de formação continuada em 2014, porém menos cursos eram investigados em 2008. Apesar disso, com exceção do Ceará, em que 36,16% dos docentes declaram ter feito cursos de formação continuada em 2014, o percentual de professores atingidos nos demais estados é baixo: 16,32% em Pernambuco, 9,43% em São Paulo e 8,64% em Goiás.

De maneira geral, os processos de recrutamento nos estados são realizados por concurso público, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. Há, entretanto, exceções a essa modalidade contratual, sendo significativo o número de professores com contratos em regime temporário ou via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em ordem decrescente de importância, no Ceará, em Pernambuco, Goiás e São Paulo.

Pode-se levantar a hipótese de que o modelo de inspiração gerencialista implementado pelos quatro estados constituiu uma base importante para o avanço dos indicadores de resultados do ensino médio de suas redes. A elaboração de currículos com metas claras, seu monitoramento e avaliação parecem ter possibilitado um movimento de organização e orquestração das redes que, por sua vez, se refletiu na melhoria dos indicadores. Como se viu, porém, na introdução deste artigo, esses indicadores parecem vir encontrando certas limitações: por um lado, com exceção do estado de São Paulo, a melhoria vem se apresentando sobretudo nas taxas de aprovação, as de aprendizagem se mostram mais resistentes; por outro lado, estados que experimentaram avanços mais precoces, como São Paulo e Ceará, parecem vir encontrando dificuldades para avançar mais¹⁴.

É provável que o modelo de política implementado, que põe em segundo plano o docente, sua formação e a valorização de sua ocupação e carreira, venha inibindo o recrutamento daqueles com formação adequada, seja pelo desprestígio da ocupação, seja pelas condições de trabalho. Mesmo que os estados, com base nesse modelo, tenham obtido melhores resultados, parecem encontrar nos professores, em sua formação, valorização e recrutamento, um forte limitador para a consecução de resultados educacionais sustentáveis a longo prazo. São, porém, estudos posteriores que poderão elucidar melhor essa hipótese.

DIVERSIFICAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO MÉDIO

Nos últimos dez anos ocorreram mudanças na oferta de ensino médio, especialmente a partir de 2004, quando o Decreto nº 5.154/2004 instituiu novas orientações para a organização da educação profissional com a criação da modalidade de oferta integrada e a manutenção das já existentes –

¹⁴ A rede estadual cearense aumentou apenas 0,1 ponto no Ideb entre 2013 e 2015 (3,4); São Paulo, 0,2 ponto, voltando ao nível de 2011 (3,9); Goiás manteve-se no mesmo patamar (3,8). Apenas Pernambuco acrescentou 0,3 ponto em seu índice, passando de 3,6 a 3,9.

concomitante e subsequente¹⁵. A partir de então começam a proliferar no país modelos e arranjos de oferta de ensino médio, inclusive a implantação de uma rede de escolas de tempo integral¹⁶. Com um panorama nacional propício à expansão do ensino técnico e de tempo integral, a oferta de matrícula nas redes estaduais passa a assumir maior diversificação. Nesse contexto é que se operacionalizam as quatro dimensões apresentadas no tópico anterior.

A diversificação da oferta ocorre no turno (diurno ou noturno), período (parcial ou integral), tipo (propedêutico ou profissional) e modalidade (regular e educação de jovens e adultos). A análise dos perfis de alunos e de resultados medidos por indicadores educacionais como aprendizagem e fluxo mostra que eles se diferem em cada tipo de oferta, evidenciando a existência de uma desigualdade escolar. A apresentação e discussão dessas diferenças são o objeto desta seção¹⁷.

Perfil dos alunos nos distintos turnos e períodos

A Tabela 3 mostra as diferenças de proficiência média dos alunos da 3ª série do ensino médio dos estados pesquisados por turno (noturno e diurno). Os alunos do noturno estão, em média, pelo menos um nível abaixo na escala do Saeb¹⁸ dos alunos do diurno – variam de 22,22 a 32,86 pontos. As diferenças

¹⁵ Conforme o Decreto 5.154 no 1º parágrafo do artigo 4º, “a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio”.

¹⁶ A análise não se deterá no modelo ou na concepção de educação integral que organiza as escolas do tipo nos estados pesquisados, mas nas consequências de uma oferta diferenciada de matrícula. Do ponto de vista conceitual, as escolas dos quatro estados guardam estreitas relações, pois têm como principal fonte de inspiração, de acordo com os entrevistados e com a análise de fontes, a experiência pernambucana e de sua associação com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Em todos os estados as propostas pedagógicas enfatizam o protagonismo juvenil, o empreendedorismo, a meritocracia e a elaboração de projetos de vida em relação com o mundo do trabalho. Embora em Pernambuco e em Goiás a proposta se organize em torno de um ensino propedêutico, no Ceará é unicamente profissionalizante e, em São Paulo, apresenta as duas modalidades, a cargo de diferentes secretarias.

¹⁷ Na pesquisa que embasa este artigo optou-se por não analisar a educação profissional, de modo que a diversificação é discutida nos demais âmbitos apontados.

¹⁸ Cada nível das escalas do Saeb tem 25 pontos. As escalas estão disponíveis em:

em Língua Portuguesa são maiores que em Matemática no conjunto de estados. São Paulo é o estado que apresenta a menor diferença entre os quatro pesquisados.

Tabela 3 – Proficiência média dos alunos de 3ª série do EM no Saeb por turno – redes estaduais

Estado	Turno	Saeb 2013			
		Matemática		Língua Portuguesa	
		Média	Erro padrão	Média	Erro padrão
Goiás	Diurno	275,76	3,25	271,36	2,63
	Noturno	248,52	2,82	239,86	4,69
	Diferença	-27,24	4,49	-31,50	5,65
São Paulo	Diurno	280,49	7,21	281,28	6,36
	Noturno	258,27	3,75	257,24	3,02
	Diferença	-22,22	7,91	-24,04	6,95
Pernambuco	Diurno	271,50	4,28	268,46	4,02
	Noturno	241,13	2,71	235,60	3,29
	Diferença	-30,37	4,70	-32,86	4,77
Ceará	Diurno	264,04	2,22	261,13	2,27
	Noturno	235,96	2,30	229,41	3,09
	Diferença	-28,08	3,11	-31,72	3,76

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Saeb/Inep.

As diferenças de proficiência média dos alunos da 3ª série do ensino médio por período (parcial e integral) também são consideráveis, conforme pode ser observado na Tabela 4. De acordo com os dados do Enem e das avaliações estaduais, os alunos do período integral estão, em média, pelo menos um nível acima na escala do Saeb dos alunos do parcial. As diferenças variam entre 18,03 e 56,7 pontos. O estado que apresenta menor diferença entre as matrículas parciais e integrais é São Paulo, e o que apresenta diferença maior é o Ceará.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf.

Tabela 4 – Proficiência média dos alunos de 3ª série do EM nas avaliações estaduais e no Enem por período parcial e integral – redes estaduais

Estado	Período	Avaliações Estaduais 2014				Enem 2014			
		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa	
		Média	Erro padrão	Média	Erro padrão	Média	Erro padrão	Média	Erro padrão
Goiás	Parcial	266,24	0,30	267,74	0,29	447,46	0,54	494,00	0,42
	Integral	299,05	1,63	300,79	1,31	476,84	3,05	521,59	1,91
	Diferença	32,80	1,67	33,05	1,59	29,38	2,77	27,59	2,13
São Paulo*	Parcial	270,71	0,10	264,94	0,10	467,40	0,22	513,89	0,15
	Integral	293,10	1,59	289,45	1,55	494,06	1,73	531,92	1,08
	Diferença	22,39	1,59	24,51	1,66	26,65	1,56	18,03	1,04
Pernambuco	Parcial	253,29	0,22	248,49	0,22	432,36	0,50	480,28	0,42
	Integral	289,29	0,36	281,46	0,33	457,43	0,67	503,10	0,48
	Diferença	36,00	0,41	32,97	0,40	25,07	0,82	22,83	0,63
Ceará	Parcial	260,63	0,19	259,12	0,18	429,12	0,30	471,06	0,27
	Integral	309,08	0,53	297,32	0,39	485,99	0,92	517,81	0,58
	Diferença	48,46	0,52	38,20	0,47	56,87	0,81	46,74	0,68

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Enem/Inep e das avaliações estaduais (Saego, Saesp, Saepe e Spaece).

Nota: *Avaliação estadual referente a 2013.

A fim de analisar a relação entre matrícula por período e por turno e nível socioeconômico dos alunos, reproduzimos aqui as correlações¹⁹ reportadas em Cenpec (2016) entre os percentuais de matrícula do ensino médio de período integral²⁰ e entre o turno noturno das escolas estaduais com o valor

¹⁹ A correlação é uma medida de associação linear entre duas variáveis e seu valor varia sempre de -1 a 1. Essa estatística não indica causalidade e o intuito foi identificar tendências gerais. Uma correlação negativa indica que as variáveis são inversamente proporcionais, ou seja, enquanto uma aumenta, a outra diminui; uma correlação positiva indica que as variáveis tendem a caminhar na mesma direção; e uma correlação nula indica que não existe uma associação linear entre as variáveis.

²⁰ A definição de matrícula integral aqui utilizada difere da usada pelo Inep. Como nossa unidade principal é a escola e não o aluno, considerou-se como aluno integral aquele cuja turma tinha carga horária igual ou maior a 7 horas diárias. O Inse assume apenas sete valores; o valor absoluto é uma medida contínua do indicador. Para o Inse, ver a nota técnica do Inep em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>.

absoluto do Indicador de Nível Socioeconômico das escolas (Inse) calculado pelo Inep (ver Tabelas 4 e 5).

As correlações, embora fracas, apontam que, nos estados pesquisados, há um padrão de as matrículas noturnas estarem em escolas de menor nível socioeconômico. Já as matrículas integrais estão em escolas de maior Inse, com exceção de Pernambuco, o que parece se relacionar com o fato de todos os municípios desse estado possuírem pelo menos uma escola integral (característica da política pernambucana, como se discutirá mais à frente). Nos demais estados pelo menos metade dos municípios não tem escolas desse tipo e, em geral, as escolas estão localizadas nos municípios maiores e com maior renda média²¹. Em Pernambuco, mesmo os municípios pequenos e de menor renda média têm uma escola integral, o que possibilita que uma parcela maior de alunos de menor nível socioeconômico tenha acesso a ela.

Tabela 5 – Correlações entre o percentual de matrículas noturnas e o valor absoluto do Inse das escolas

Estado	Correlação
Ceará	-0,184
Pernambuco	-0,123
São Paulo	-0,195
Goiás	-0,236

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Inep.

Nota: Todas as correlações são significativas a 10%.

Tabela 6 – Correlações entre o percentual de matrículas integrais e o valor absoluto do Inse das escolas

Estado	Correlação
Ceará	0,290
Pernambuco	-0,060
São Paulo	0,125
Goiás	0,077

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Inep.

Nota: Correlação em cinza não significativa a 10%.

²¹ A renda mencionada é a domiciliar per capita dos domicílios com estudantes do ensino médio regular público dos microdados do Censo Demográfico 2010 do IBGE.

As correlações observadas para os alunos do noturno se mostram mais evidentes nos dados do Saeb 2013 e por meio de um segundo tratamento. Foram estimadas regressões logísticas para explicar a probabilidade de estudar à noite (em oposição à probabilidade de estudar no diurno, que inclui a matrícula integral) em função de características dos alunos (e não mais das escolas, como por meio do Inse das escolas) – classe econômica (tal como definida pelo Critério Brasil²²), porte do município de residência, escolaridade e hábitos de leitura da mãe, trabalho, raça, sexo, ter frequentado a educação infantil, ter reprovado e apresentar distorção idade–série (vide Tabela A3 do Apêndice).

Na análise, entre as variáveis mencionadas acima, as únicas relevantes nos quatro estados foram trabalho e defasagem idade–série: o aluno do noturno tende a trabalhar e a não ter idade adequada à sua série. A classe econômica também se relaciona à maior probabilidade de estudar à noite nos estados, com exceção de Pernambuco, assim como à baixa escolaridade da mãe – essa última apenas no Ceará e em Pernambuco.

Em exercício semelhante ao descrito no parágrafo anterior, mas com dados do Enem de 2014 (Tabela A4 do Apêndice), vemos que, em todos os estados, a probabilidade de estudar em período integral (em oposição à probabilidade de se estudar no parcial, noturno ou diurno) está associada a maior renda, residir em área urbana, estar na idade correta para cursar a 3ª série do EM e ter maior capital cultural, conforme mensurado pela escolaridade da mãe. É preciso lembrar que a participação no Enem é voluntária e pode-se supor que os concluintes do ensino médio que realizaram a prova foram os interessados em ingressar no ensino superior, de forma que é possível conjecturar que o aluno de período parcial típico dos estados, talvez com exceção do Ceará (onde 89% dos concluintes fizeram o Enem 2014), tenha um nível socioeconômico menor ainda do que o apontado pelas regressões.

Vale ressaltar também que, apesar de não ter sido detectada, no primeiro exercício, uma correlação positiva entre nível socioeconômico das escolas e matrícula integral em Pernambuco, com os dados no nível do aluno, essa correlação apareceu no segundo exercício, seja com os dados do Saeb, seja com os do Enem. É certo que, considerando os dados do Saeb, a análise de

²² O objetivo do Critério de Classificação Econômica Brasil (Critério Brasil), da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), é estimar o poder de compra de pessoas e famílias residentes na área urbana e, para tanto, classifica os indivíduos em oito classes econômicas – A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E – com potencial de consumo decrescente (ABEP, 2016).

regressão não aponta uma relação entre a variável renda e a probabilidade de estudar no noturno, como nos demais estados. Aponta, porém, uma relação com outro fator socioeconômico: entre a variável baixa escolaridade da mãe e matrícula no noturno. Como já se indicou, de qualquer modo, uma análise mais detida do caso pernambucano se mostra necessária, mesmo que se mantenham esses indicadores de uma relação entre nível socioeconômico e matrícula no noturno, bem como no período integral.

Em síntese, o tipo de matrícula está associado a uma diferença nos resultados obtidos pelos estudantes: alunos do diurno e do integral têm proficiência média consideravelmente maior (pelo menos um nível acima na escala do Saeb) do que alunos do parcial e do noturno, respectivamente. Há também uma associação entre o perfil socioeconômico dos alunos e o tipo de matrícula, na qual os alunos menos favorecidos estão no noturno e no período parcial.

Avaliação do efeito da educação em período integral

Dada uma maior proficiência obtida pelos estudantes que estão matriculados em período integral (como visto no tópico anterior), coloca-se a seguinte questão: pode-se afirmar que elas se devem a um efeito da política de educação em tempo integral? Para responder a essa pergunta foi estimado o efeito de tratamento médio sobre os tratados, sob a hipótese de seleção em observáveis. Isso consiste, grosso modo, em criar um grupo de controle – que não foi submetido à política de educação integral – com características observáveis²³ similares ao grupo de tratamento – que foi submetido à política. Características observáveis são aquelas disponíveis nos bancos de dados e sociologicamente relevantes para a explicação da variável de resultado, no caso, a proficiência. Se a hipótese de seleção em observáveis é válida, uma vez que controlamos pelas características observáveis, elimina-se o viés de seleção e pode-se dar interpretação causal ao efeito estimado²⁴.

Utilizou-se uma das metodologias sugeridas por Imbens (2014): construção de amostra aparada com base no propensity score (PS), estimado por meio de

²³ Nossa metodologia para avaliar o efeito da educação integral em estudantes do ensino médio se baseia no modelo de resultados potenciais e tem como hipótese crucial a ignorabilidade (ver IMBENS; RUBIN, 2015).

²⁴ Quando comparamos indivíduos expostos a uma intervenção com outros não expostos, as diferenças entre eles podem tanto se dever à intervenção em si quanto a diferenças preexistentes (“viés de seleção”). No modelo de resultados potenciais, o viés de seleção captura a diferença no resultado potencial na ausência de tratamento entre os grupos de tratamento e controle. Isso significa que o grupo tratado teria resultados diferentes mesmo na ausência de tratamento (DUFLO et al., 2008).

um procedimento *stepwise*, e cálculo do efeito de tratamento com estimador de *matching* e ajuste de viés. O que se busca estimar é o efeito da política na subpopulação de alunos que foi exposta ao ensino de período integral. Trata-se de um efeito “total” que engloba mudanças e reações de agentes em resposta à política; esse impacto pode diferir do efeito “parcial” – efeito da intervenção, mantendo tudo o mais constante. O exemplo de Duflo et al. (2008) é útil para ilustrar a diferença entre os efeitos total e parcial: em resposta a um programa educacional, pais de alunos podem decidir aumentar ou reduzir os insumos educacionais providos em casa, como livros e ajuda com o dever de casa. O efeito parcial não levaria em conta o ajuste no nível de insumos em casa, enquanto que o total levaria.

Foram usados dados do Enem 2014 e também das avaliações estaduais do Ceará (2014), São Paulo (2013) e Goiás (2014)²⁵. Para fazer o pareamento dos alunos, quer dizer, construir o grupo de controle com características observáveis similares ao grupo de tratamento, tanto pelo *propensity score* quanto pelo estimador de *matching*, foram usadas as seguintes variáveis do Enem: renda, distorção idade–série, escolaridade da mãe, tamanho do domicílio, residência em área rural, raça, sexo, reprovação no ensino fundamental (doravante EF) e porte de município²⁶. Nas avaliações estaduais, as variáveis são basicamente as mesmas, com as seguintes diferenças: em vez de renda foram usados quartis de pontuação do Critério Brasil; a distorção idade–série foi indicada pelo fato de o aluno ter 18 anos ou mais (e não 19 ou mais, tal como calculado pelo Inep); em São Paulo foi incluída uma variável binária que indica se o aluno cursou ou não educação infantil; e, por fim, a variável residência em área rural não foi incluída, já que não existia nas bases. As descritivas das covariadas para as amostras completas e pareadas constam no Apêndice (Tabelas A5 a A11). As variáveis para o pareamento foram selecionadas entre aquelas que têm relação com a proficiência do aluno de acordo com a literatura e que tenham tido pouca chance de terem sido alteradas pela política.

Pode-se objetar que, por não incluir características das unidades escolares, a

²⁵ Apesar de terem sido fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, as bases de seu sistema de avaliação não continham as chaves que possibilitariam o cruzamento entre dados socioeconômicos e a proficiência dos alunos. Essas chaves foram solicitadas, mas não foram enviadas. Por essa razão, foi inviabilizado o uso do Saepe. Em São Paulo foram fornecidos apenas os dados de proficiência de 2014, sem os dados dos questionários contextuais, razão pela qual foram usados os dados de 2013.

²⁶ As três primeiras variáveis entraram na parte linear inicial do PS. O algoritmo sugerido por Imbens (2014) selecionou termos lineares adicionais entre as demais variáveis mencionadas e quadráticos entre as lineares que foram escolhidas (interações).

escolha das variáveis usadas no pareamento não considera a ação própria da escola e o valor que ela agrega ao aprendizado dos alunos, o chamado efeito-escola. Compreende-se, porém, que a política de período integral altera de uma maneira drástica as condições por meio das quais a escola exerce o seu efeito próprio, e por isso boa parte das variáveis ligadas ao efeito-escola foram consideradas inerentes à política. São elas: alocação e condições de trabalho docente, infraestrutura e tamanho da escola, gestão escolar, clima escolar, entre outros. Isso não significa, porém, ignorar o efeito próprio das escolas de tempo integral – ou mesmo das de tempo parcial – para o aprendizado dos alunos. A análise da contribuição específica dessas escolas, entretanto, fugiu ao escopo desta pesquisa²⁷.

Para facilitar a interpretação dos resultados, as notas foram padronizadas de modo que suas distribuições tenham médias iguais a zero e desvios padrão iguais a um em cada estado. Assim, podem-se comparar os resultados entre avaliações e disciplinas, bem como avaliar sua magnitude, pois as notas estão na mesma métrica. As provas estaduais avaliam, prioritariamente, Língua Portuguesa e Matemática; já o Enem avalia quatro áreas de conhecimento. As tabelas 7 e 8 reportam as médias e desvios padrão por prova e matéria.

Tabela 7 – Médias e desvios padrão dos concluintes do EM – Enem 2014 – estados e Brasil

Área do conhecimento	Ceará		Pernambuco		São Paulo		Goiás		Brasil	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Linguagens e Códigos	478,01	68,19	489,68	64,06	515,12	61,10	491,35	66,42	496,77	65,40
Matemática	437,59	81,18	442,88	82,42	470,64	92,35	445,85	84,46	453,65	86,73
Ciências da Natureza	456,43	59,89	461,38	61,25	476,58	63,41	467,15	61,48	468,03	61,88
Ciências Humanas	507,71	70,57	520,49	67,24	543,25	63,67	524,36	66,31	529,59	67,29

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Enem 2014.

Nota: A área de conhecimento Linguagens e Códigos tem como componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação; a área de Matemática só contém o componente Matemática; a área de Ciências da Natureza engloba os componentes História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Ciências Humanas incluiu Química, Física e Biologia.

²⁷ Um estudo sobre o efeito das escolas de tempo integral sobre o aprendizado dos estudantes – que controlou seu nível socioeconômico – pode ser encontrado em INSTITUTO NATURA; INSTITUTO SONHO GRANDE; BAIN & COMPANY (2016). O estudo foi desenvolvido por meio da análise do caso pernambucano e encontrou um efeito positivo, independente da origem social do aluno.

Tabela 8 – Médias e desvios padrão dos alunos de 3ª série do EM – avaliações estaduais

Disciplina	Ceará		São Paulo		Goiás	
	Média	DP	Média	DP	Mé- dia	DP
Língua Portuguesa	259,49	47,8	265,2	49,3	268,5	48,1
Matemática	262,46	52,4	271,2	47,3	267,4	50,5

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Saego 2014, Spaece 2014 e Saresp 2013.

Nota: Na estimação para o Ceará, os pesos amostrais foram ignorados.

As bases de dados citadas atingem, em sua maioria, alunos de 3ª série do EM e foi avaliado, via Censo Escolar, que percentual da população tratada (que cursa o período integral) desta série é atingido em cada base de dados (ver Tabela 9). Com exceção de São Paulo, tanto o Enem quanto as bases estaduais cobrem a maioria dos alunos que estudam em período integral. O Saresp 2013 – única base a que se teve acesso – cobre somente 35% dos estudantes nessa situação, pois não continha os alunos do Centro Paula Souza, que é responsável pela educação profissional. Ele tem a maior parcela das matrículas integrais no estado de São Paulo e não é vinculado à Secretaria Estadual de Educação. Supõe-se ainda que a menor parcela de alunos de período integral que prestou Enem em 2014 deve-se ao fato de a Fuvest²⁸ não ter usado a prova para selecionar candidatos e não ter dado bônus em função da nota no exame. Desse modo, os resultados para São Paulo devem ser vistos com cautela, pois boa parte dos tratados não está coberta.

Tabela 9 – Total de alunos com matrículas integrais na 3ª série do EM – 2014 – por base de dados

Base	Ceará	Pernambuco	São Paulo	Goiás
Censo Escolar	12.138	26.131	8.510	1.096
Spaece	10.864	–	–	–
Saresp	–	–	938	–
Saego	–	–	–	957
Enem	11.509	18.423	3.921	1.052
% de alunos integrais encontrados na base do Enem	94,8	70,5	46,1	96,0
% de alunos integrais encontrados nas bases estaduais	89,5	–	35,4*	87,3

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Censo Escolar, Spaece, Enem e Saego de 2014 e Saresp 2013.

Nota: *O número de alunos integrais na rede estadual paulista pelo Censo Escolar 2013 é 2.649.

²⁸ Fundação Universitária para o Vestibular, responsável pela seleção de alunos para a Universidade de São Paulo (USP).

As tabelas 10 e 11 mostram os efeitos das políticas na subpopulação de alunos de período integral. Para interpretar a coluna dos coeficientes foram usadas as definições operacionais de Cohen (1992) de tamanho de efeito²⁹: até 0,2 desvio padrão considera-se o efeito pequeno; entre 0,2 e 0,5 considera-se médio; e maior que 0,5 considera-se grande. As estimativas com os dados do Enem 2014 (Tabela 10) apontam que os alunos de período integral têm proficiência média estatisticamente maior que os alunos de período parcial em todos os estados e em todas as áreas avaliadas. O tamanho dos efeitos pode ser considerado médio, com exceção do Ceará, que apresenta efeitos grandes. Num mesmo estado, os coeficientes por disciplina não são estatisticamente diferentes. Vale lembrar que os resultados de São Paulo devem ser vistos com cautela.

Tabela 10 – Efeito de tratamento médio sobre os tratados por disciplina e estado – Enem

Área do conhecimento	Goiás		Ceará		Pernambuco		São Paulo	
	Coefficiente	Erro Padrão						
Linguagens e Códigos	0,29	0,05	0,54	0,01	0,26	0,01	0,25	0,02
Matemática	0,29	0,05	0,60	0,01	0,23	0,01	0,24	0,02
Ciências da Natureza	0,38	0,05	0,61	0,01	0,30	0,01	0,34	0,02
Ciências Humanas	0,32	0,05	0,63	0,01	0,24	0,01	0,31	0,02

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Enem 2014.

Nota: Ajuste de viés com todas as variáveis usadas na estimação do PS.

Com os dados das avaliações estaduais (Tabela 11), encontramos efeitos positivos e significativos da política que podem ser considerados grandes, especialmente no Ceará. Em termos pedagógicos, meio desvio padrão de diferença significa que o aluno avançou um nível na escala do Saeb.

Tabela 11 – Efeito de tratamento médio sobre os tratados por disciplina e estado – avaliações estaduais

Disciplina	Goiás		Ceará*		São Paulo	
	Coefficiente	Erro Padrão	Coefficiente	Erro Padrão	Coefficiente	Erro Padrão
Língua Portuguesa	0,56	0,05	0,75	0,02	0,51	0,05
Matemática	0,54	0,05	0,90	0,03	0,48	0,05

Fonte: Elaborada pelos autores com dados do Saego 2014, Spaee 2014 e Saesp 2013.

Nota: * Na estimação para o Ceará, os pesos amostrais foram ignorados. Ajuste de viés com todas as variáveis usadas na estimação do PS.

²⁹ Tamanho de efeito para teste t de médias independentes.

É interessante notar que, no Ceará, o nível socioeconômico dos alunos que cursam o período integral é o menor entre todos os estados da pesquisa (ver Tabelas A5 a A11 do Apêndice) e, simultaneamente, o efeito da política é o maior de todos.

Conforme discutido na seção anterior, há uma associação entre nível socioeconômico e matrícula em período integral: tendem a se matricular nessas escolas alunos com maior capital cultural, maior nível socioeconômico e sem defasagem idade–série. Essas características se associam a um maior desempenho acadêmico. Em síntese, estudar em período integral causa um aumento da proficiência que pode ser considerado de médio a alto. Pode-se supor que parte do impacto da política se deva ao efeito de pares, cuja literatura reporta que alunos de proficiência mais alta se beneficiam da presença de colegas de desempenho mais alto (SACERDOTE, 2011). Pode-se também supor que outros fatores inerentes à política de educação integral expliquem seu efeito sobre o desempenho dos estudantes. Há fatores objetivos, como o próprio tempo de dedicação aos estudos; a dedicação exclusiva de professores à escola de tempo integral; salários diferenciados, bem como uma menor carga de trabalho docente e, em alguns casos, maior monitoramento e supervisão dos órgãos centrais (TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2016). Há ainda, porém, fatores de natureza subjetiva, apreendidos por meio de dados qualitativos: tidas como escolas de referência e de excelência, tanto professores quanto estudantes buscam ajustar suas condutas aos ideais e expectativas do que é ser um professor e um aluno de uma escola de excelência.

Efeito de pares, insumos diferenciados, ajuste de condutas: esses fatores auxiliam a compreender o impacto da política de tempo integral, mas não a associação entre nível socioeconômico mais alto e matrícula em turno integral. No Ceará, essa associação é promovida pelos critérios de seleção para ingresso nas escolas de tempo integral: 80% das vagas são reservadas a estudantes de escolas públicas e 20% a de escolas privadas; é feita uma análise do histórico escolar do candidato, por meio das médias obtidas ao longo dos anos finais do ensino fundamental (6o ao 9o ano). Como há uma estreita relação entre capital escolar e capital cultural herdado, tendem a ser selecionados os estudantes de nível socioeconômico e cultural superior à média da rede estadual.

Em todos os estados, porém, a pesquisa qualitativa, realizada pelas equipes locais, evidenciou, mesmo na inexistência de processos oficiais de seleção ou

concomitantes a eles, como no caso do Ceará, a presença, nos quatro estados, de práticas oficiosas de seleção ou evitamento de alunos e de escolas. Por um lado, muitos estudantes são levados a se dirigir a escolas de tempo parcial em razão de – dadas suas condições de vida – terem de ingressar no mercado de trabalho mais precocemente ou mesmo de anteciparem uma possível necessidade desse ingresso ao completar 16 anos, idade em que, pela lei, podem fazê-lo. A escola de tempo integral, com sua carga horária de oito a nove horas diárias, impediria responder a essa necessidade. Por outro lado, muitos jovens e docentes relatam que, após um desempenho acadêmico insatisfatório, especialmente no 1o ano, a escola, pressionada pelas políticas de bonificação e buscando manter seu prestígio, procura evitar os alunos que “não têm o perfil” de um estudante de escola de tempo integral, sugerindo a matrícula numa escola de tempo parcial vizinha e desestimulando a permanência na instituição. Parece, assim, haver um duplo movimento: do lado do estudante, seja pelas condições de vida, seja pela história escolar, há um “esta escola não é para mim”; do lado da escola, por sua vez, há um “esta escola não é para você”. Como – é sempre bom reforçar – tanto as condições de vida como o desempenho escolar estão associados ao nível socioeconômico, a existência simultânea de matrículas em tempo integral e parcial acaba se articulando às desiguais oportunidades que aos jovens são oferecidas ao longo de sua trajetória de vida e no momento em que realizam o EM.

Ensino noturno e aluno trabalhador

Entre 2007 e 2014, as redes estaduais do país – incluindo a dos estados pesquisados – reduziram as matrículas de turno noturno e ampliaram as do diurno, na qual estão incluídas as matrículas de período integral (Tabela 12). Considerando o perfil do aluno que cursa o noturno – trabalhador, de menor nível socioeconômico e com uma trajetória escolar mais turbulenta –, levanta-se a seguinte questão: onde estão os jovens trabalhadores que antes estavam matriculados no noturno?

Tabela 12 – Matrículas no ensino médio estadual por turno – 2007 e 2014

UF	2007		2014		Var. % das matrículas		
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Total
Brasi	3.929.114	3.310.409	4.919.930	2.106.804	25,22	-36,36	-2,94
Ceará	210.683	147.874	270.953	69.813	28,61	-52,79	-4,96
Pernambuco	165.606	199.315	241.358	90.659	45,74	-54,51	-9,02
São Paulo	810.391	664.632	1.043.273	574.626	28,74	-13,54	9,69
Goiás	126.072	110.959	144.010	69.918	14,23	-36,99	-9,75

Fonte: Elaboração própria com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica – Inep.

Um primeiro aspecto relevante para contribuir com a resposta da pergunta é a mudança do cenário do mercado de trabalho para os jovens de 15 a 17 anos e de 18 a 21 anos (tendo em vista o alto grau de distorção idade-série verificado no EM³⁰). Conforme os dados apresentados na Tabela 13, a população economicamente ativa (PEA) caiu nos estados da pesquisa nas duas faixas etárias (com exceção de Goiás na faixa de 18 a 21 anos). A taxa de desemprego aumentou em ambas as faixas (exceto no Ceará na faixa etária de 18 a 21 anos). Esses dados mostram que, em geral, diminuiu o número de alunos que trabalhava e que procurava emprego, fato que, supostamente, ajuda a justificar a queda da matrícula noturna.

Tabela 13 – Indicadores do mercado de trabalho para os jovens de 15 a 17 anos e de 18 a 21 anos

UF	15 a 17 anos						18 a 21 anos					
	PEA			Desemprego			PEA			Desemprego		
	2007	2014	Var. %	2007	2014	Var. abs.	2007	2014	Var. %	2007	2014	Var. abs.
Brasil	4.015.878	3.277.820	-18,38	22,66	25,73	3,07	9.756.019	9.050.844	-7,23	18,11	18,01	-0,10
Ceará	184.780	121.684	-34,15	11,83	15,30	3,47	442.237	394.823	-10,72	18,41	21,49	3,08
Pernambuco	202.619	102.528	-49,40	18,99	29,17	10,17	463.032	363.632	-21,47	21,86	19,03	-2,83
São Paulo	807.508	689.152	-14,66	34,70	34,84	0,14	2.251.148	2.037.859	-9,47	20,14	18,65	-1,48
Goiás	131.880	114.949	-12,84	25,74	26,75	1,01	310.100	313.252	1,02	14,82	11,95	-2,87

Fonte: Elaborada pelo Cenpec com dados das Pnads 2007 e 2014.

Nota: A taxa de desemprego reportada é o percentual de ocupados sobre a PEA na respectiva faixa etária.

Por outro lado, justamente nos estados em que a matrícula noturna mais caiu – Ceará e Pernambuco –, também foi verificado um crescimento da matrícula da educação de jovens e adultos (EJA) de ensino médio (vide Tabela 14). Percebe-se que Pernambuco foi o estado em que mais cresceu o número de matrículas totais na EJA de ensino médio, passando de 30.827 em 2008 para 51.745 em 2014. Esse crescimento foi mais de 100% nas matrículas de jovens de 18 a 21 anos. O Ceará apresentou um aumento das matrículas de 8% entre os jovens de 18 a 21 anos e Goiás e São Paulo apresentaram redução no número dessas matrículas.

³⁰ Em 2014, as taxas de distorção idade-série do EM eram 32,6% no Ceará, 37,3% em Pernambuco, 16,3% em São Paulo e 29,8% em Goiás (INEP, 2016).

Tabela 14 – Matrículas na educação de jovens e adultos de ensino médio da rede estadual – total e por idade

Estado	2008				2014			
	Total	Por idade			Total	Por idade		
		Até 17 anos	18 a 21 anos	Mais de 22 anos		Até 17 anos	18 a 21 anos	Mais de 22 anos
Brasil	1.476.861	51.169	468.797	956.892	1.147.455	7.513	436.323	703.619
Ceará	42.379	1.395	11.897	29.087	46.191	212	12.864	33.115
Pernambuco	30.827	2.732	9.520	18.574	51.745	811	21.718	29.216
São Paulo	428.805	8.247	151.356	269.202	215.890	15	71.237	144.638
Goiás	34.628	516	7.882	26.230	22.144	48	6702	15.394

Fonte: Elaborada pelos autores com dados dos Censos Escolares – Inep/MEC.

O exame dos dados sugere a hipótese de que alunos que estudariam no ensino noturno em Pernambuco e no Ceará estariam se dirigindo para a EJA de ensino médio. Para verificá-la, foi analisada a origem dos alunos que estavam matriculados na EJA/EM em 2014 e 2013 em ambos os estados, por meio da busca de tais coortes em anos anteriores (ver Tabela 15). É preciso ressaltar que nem todos os estudantes de EJA EM nos anos 2014 e 2013 foram achados nas bases de seus respectivos estados nos anos anteriores, pois poderiam estar matriculados em outros estados ou mesmo fora da escola. De qualquer maneira, observa-se que uma parte substancial dos alunos das coortes mencionadas estava no EM regular no ano anterior, especialmente no diurno nas faixas etárias de até 19 anos. No Ceará, 8% de cada coorte (de alunos da EJA/EM em 2014 e 2013; ver células cinza) estava no EM regular; entre os indivíduos de até 17 anos, esse percentual era próximo de 20%; entre os de 18 e 19 anos, era de quase 40%. Em Pernambuco, o percentual das coortes que estava no EM regular era perto de 15% (células cinza); para alunos de até 17 anos, era próximo de 20%; e para pessoas com 18 ou 19 anos, era um terço ou mais. Nesse mesmo estado, percebe-se que uma parcela da coorte estava inclusive no EM integral.

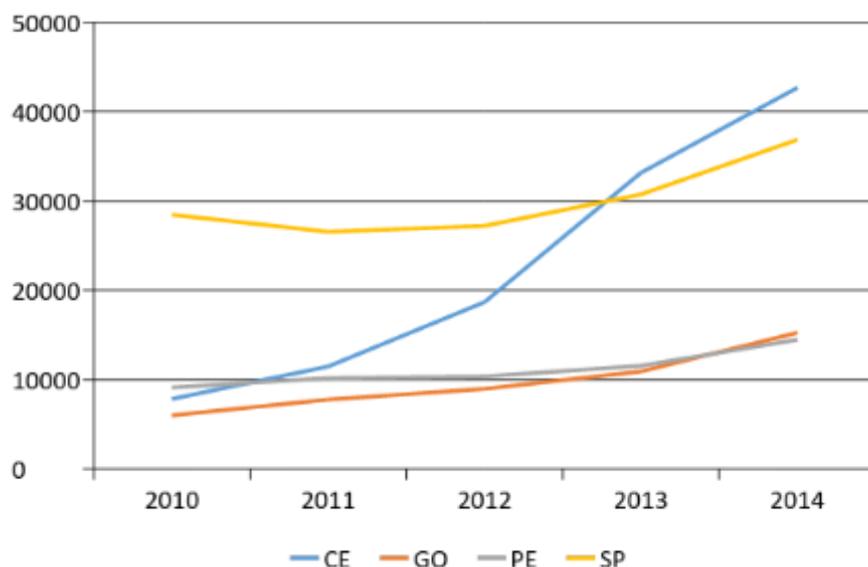
Tabela 15 – Percentual das coortes de alunos matriculados na EJA EM em 2014 e em 2013 matriculados na EJA e no EM no ano anterior – Ceará e Pernambuco

Estado	Faixa etária	Total na EJA em 2014	2013						Total na EJA em 2013	2012					
			Total achado na base	EJA	EM		EM			Total achado na base	EJA	EM		EM	
					Noturno	Diurno	Parcial	Integral				Noturno	Diurno	Parcial	Integral
Ceará	Total	59.822	50%	41%	3%	5%	8%	0%	29664	54%	45%	3%	5%	8%	0%
	Até 17	411	64%	24%	3%	19%	22%	0%	337	54%	18%	5%	19%	24%	1%
	18 e 19	7.068	63%	20%	9%	29%	37%	1%	3767	59%	20%	10%	26%	35%	1%
	20 a 24	19.723	48%	40%	4%	4%	7%	0%	9712	52%	44%	4%	4%	8%	0%
	25 ou mais	32.620	48%	46%	1%	0%	1%	0%	15758	54%	53%	1%	0%	1%	0%
Pernambuco	Total	55.006	60%	42%	7%	8%	11%	3%	30476	63%	45%	7%	6%	11%	2%
	Até 17	871	73%	38%	7%	14%	16%	6%	795	63%	31%	5%	12%	13%	4%
	18 e 19	12.596	74%	27%	14%	25%	28%	11%	8209	75%	34%	13%	20%	25%	8%
	20 a 24	17.736	58%	43%	8%	4%	11%	1%	9436	61%	45%	9%	4%	12%	1%
	25 ou mais	23.803	52%	48%	2%	0%	2%	0%	11938	57%	51%	3%	0%	4%	0%

Fonte: Elaborada pelos autores com dados dos Censos Escolares – Inep/MEC.

Outra opção que se coloca ao aluno trabalhador é obter o certificado de conclusão do ensino médio pelo Enem. Verifica-se que houve crescimento dos inscritos com idades entre 18 e 21 anos³¹ para certificação nos quatro estados, principalmente no Ceará e em Goiás no período de 2009 a 2014 (vide Figura 2).

Figura 2 – Número de inscritos no Enem para certificação com idade entre 18 e 21 anos



Fonte: Enem.

³¹ A idade mínima para obter o certificado é de 18 anos (INEP, 2016).

Em síntese, apesar de haver menos jovens de 15 a 21 anos trabalhadores, a redução das matrículas do turno noturno parece ter sido rápida demais. Sem a possibilidade de estudar no ensino regular à noite, o aluno que trabalha opta pela EJA, especialmente em Pernambuco, ou pela certificação via Enem, no caso do Ceará. Essas duas opções têm vantagens e desvantagens: a EJA dura menos tempo e pode ser semipresencial, e a certificação exige, em princípio, apenas que se vá realizar a prova. Isso pode beneficiar o aluno trabalhador no curto prazo, mas pode prejudicar a aprendizagem de um aluno que, muitas vezes, tem distorção idade-série e apresenta problemas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apontadas permitem concluir que as políticas estaduais de oferta simultânea de matrícula em tempo integral e parcial no EM – vale dizer, a diversificação da matrícula – tendem, em geral, a ampliar as desigualdades. Vemos alunos que já possuem melhores condições de origem beneficiando-se de uma política que eleva a aprendizagem – a de período integral. Se, por um lado, é bom saber que esse tipo de educação aumenta a proficiência daqueles que são expostos a ela, por outro, seu acesso mais restrito aos alunos de condições socioeconômicas menos favorecidas amplia a distância naturalizada entre alunos de diferentes classes sociais.

Parece, assim, existir uma espécie de “seleção” não oficial nos diversos tipos de oferta oferecidos: como se apontou, por um lado, a escola de tempo integral tenderia a evitar os estudantes com menor desempenho acadêmico; por outro, os jovens de nível socioeconômico mais baixo e com menores recursos culturais rentáveis na escola, que muitas vezes têm a necessidade de conciliar trabalho e escola ou mesmo de colocar no horizonte essa possibilidade, tenderiam a se dirigir para as de tempo parcial e noturnas; aqueles com nível socioeconômico mais alto, com maiores recursos culturais, sem essa necessidade de conciliar trabalho e escola e com maiores informações sobre o sistema de ensino, tenderiam a se dirigir para as escolas de tempo integral e para as diurnas. Trata-se de uma “escolha forçada”: de um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e no seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso num ou noutro tipo de escola.

Essa escolha forçada resulta de um mecanismo denominado “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998a). Esse mecanismo designa os determinismos, nas escolhas dos indivíduos, de um “cálculo”, consciente ou não, das probabilidades de acerto de uma escolha em função de sua posição social,

examinadas pelo que ocorre com agentes próximos (primos, irmãos, amigos) com a mesma posição.

Opõe-se à causalidade do provável o “projeto” de futuro, que envolve um rompimento com esse mecanismo pelo acesso ao conhecimento, pela busca de informações, pelo contato com outros jovens que romperam com essa causalidade, pela ampliação das sociabilidades para além do grupo social mais restrito. As políticas públicas para o EM precisam lidar com esses elementos para superar as desigualdades escolares e sociais que persistem no país. Não basta favorecer que o jovem faça escolhas: é preciso garantir que elas sejam escolhas de fato, realizadas com o conhecimento dos constrangimentos sociais que pesam sobre elas e com base em mecanismos que atenuam seu poder.

Por fim, vale destacar uma característica da política de Pernambuco que pode ser compreendida como uma medida capaz de – em um contexto de não universalização da matrícula em tempo integral – reduzir a influência das desigualdades sociais nos resultados escolares: o fato de todos os municípios do estado terem pelo menos uma escola integral. Embora não tenha sido capaz de impactar suficientemente a composição social do conjunto da matrícula do estado, na implementação progressiva da matrícula em tempo integral, ela pode contribuir para uma maior equidade. Nos demais estados pesquisados, pelo menos metade dos municípios não tem escola integral, sendo que, nesses municípios, a média do rendimento domiciliar per capita dos domicílios com estudantes do ensino médio regular público é menor. Em Pernambuco, mesmo os municípios pequenos e de menor renda têm uma escola integral, garantindo que alunos de menor nível socioeconômico tenham acesso a ela.

Como se iniciou este artigo, o EM é um nível de ensino que promove mais do que qualquer outro uma articulação entre sistema de ensino e reprodução da estrutura social, especialmente num contexto em que o mundo do trabalho sofre fortes transformações. Quanto mais desiguais são as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, menores são as chances de, por meio da escola, as famílias e os jovens encontrarem nessa instituição um meio para assegurar sua reprodução social, adquirindo diplomas capazes de trazer efetivos rendimentos econômicos, simbólicos e sociais.

Talvez a educação de tempo integral seja uma aposta viável para assegurar – desde que universalizada – o acesso a essas oportunidades educacionais de qualidade. Isso só pode se dar, porém – numa escola para todos –, sem que

se criem duas redes: uma para os que têm melhores condições, outra para os que têm piores; uma para os que terão acesso a posições mais vantajosas no futuro, outra para aqueles que, apesar de terem cumprido toda a escolarização básica, seja no parcial, seja noturno, seja na EJA, terão muito menos chances de tornar rentável seu certificado de EM, convertendo esse atestado de competência cultural, que é o diploma, em capital econômico, social e em outros aprendizados, quer dizer, na aquisição de mais capital cultural.

Secondary education policies and social and school inequalities: the cases of Ceará, Goiás, Pernambuco and São Paulo

Abstract: This article analyzes secondary education policies implemented in the Brazilian states of Ceará, Goiás, Pernambuco and São Paulo, as well as their consequences on the improvement of educational indicators and on the increase or reduction of educational and social inequalities. To that end, it describes the model that founds these policies, which is organized by presuppositions of managerialism and articulated around the following: the creation of assessment and accountability policy systems; investment in the production and dissemination of curricular documents with a greater measure of prescription and detail; monitoring of pedagogical work in schools; a smaller investment in recruiting and training teachers; and, finally, a diversification of the offer in full and part-time systems (day school and night school). The analysis shows, among other findings, that offer diversification tends to favor the influence of social inequalities, turning them into school inequalities.

Keywords: Educational policy. Secondary education. School inequality.

Políticas para la enseñanza media y desigualdades escolares y sociales: los casos de Ceará, Goiás, Pernambuco y São Paulo

Resumen: Este artículo analiza las políticas de enseñanza media implementadas en los estados brasileños de Goiás, Ceará, Pernambuco y Sao Paulo, así como sus consecuencias en la mejora de los indicadores educativos y en la ampliación o reducción de las desigualdades escolares y sociales. Para ello, se adentra en el modelo que sostiene estas políticas, organizado por principios del llamado gerencialismo y articulado alrededor de la creación de sistemas de evaluación y de políticas de responsabilización; de la inversión en la producción y propagación de documentos curriculares con mayor grado de prescripción y detalle; del seguimiento o monitoreo del trabajo pedagógico de las escuelas; de una inversión menor en el reclutamiento y en la formación de docentes; y, finalmente, de una diversificación de la oferta, en períodos completo y parcial (diurno y nocturno). El análisis muestra, entre otros resultados, que la diversificación de la oferta tiende a favorecer la influencia de las desigualdades sociales, transformándolas en desigualdades escolares.

Palabras clave: Política educacional. Enseñanza media. Desigualdad escolar.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supra-nacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-29, ago. 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. Critério de Classificação Econômica Brasil. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 5, p. 15-144, 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANAI, A. (Org.). Escritos de Educação (Pierre Bourdieu). Petrópolis: Vozes, p. 1998a. p. 71-79.

_____. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação (Pierre Bourdieu). Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 145-183.

_____; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação (Pierre Bourdieu). Petrópolis: Vozes, 1998. p. 127-144.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 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: 9 jul. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos

Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____; SPINK, Peter (Org.). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

_____; CUNHA, Maria Amália de. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CENPEC. Ensino médio, educação profissional e desigualdades socioespaciais: avanços e desafios. Pré-projeto, São Paulo, 2015.

_____. Ensino médio, qualidade e equidade: avanços e desafios em quatros estados: CE, GO, PE e SP. Informe de Pesquisa, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/2016/03/30/informe-de-pesquisa-no-11/>>. Acesso em: 1º abr. 2016.

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; ROCKOFF, Jonah E. Measuring the impacts of teachers I: evaluating bias in teacher value-added estimates. The American Economic Review, v. 104, n. 9, p. 2593-2632, 2014.

COHEN, Jacob. A power primer. Psychological Bulletin, v. 112, n. 1, p. 155-159, jul./1992.

DUFLO, Esther et al. Using randomization in development economics research:

a toolkit. In: HANUSHEK, Eric A. et al. Handbook of the economics of education, v. 4. Elsevier, 2008.

FULLAN, Michael. Change teory: a force for school improvement. Seminar series paper, n. 157, Nov. 2006, Centre for Strategics Education, Victoria, Australia, 2006.

HANUSHEK, Eric A. Teacher characteristics and gains in students achievement: estimation using micro data. The American Economic Review, v. 61, n. 2, p. 280-288, 1971.

IMBENS, Guido. Matching methods in practice: three examples. NBER Working Paper 19959, mar. 2014.

_____; RUBIN, Donald B. Causal inference for statistics, social and biomedical sciences: an introduction. Nova York: Cambridge University Press, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Microdados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/microdados.shtm>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2009, 2010, 2011. 2012, 2013, 2014. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

_____. Microdados do Censo da Educação Básica 2012, 2013, 2014. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1º ago. 2016.

INSTITUTO NATURA; INSTITUTO SONHO GRANDE; BAIN & COMPANY. Análise dos modelos de Escola em Tempo Integral de Pernambuco. São Paulo: Instituto Natura, 2016. Apresentação em Power Point.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. RBPAE, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

MEC. CONSED. UNDIME. Base Nacional Curricular Comum. 2ª versão revista. Brasília. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MEC/INEP. Nota Técnica nº 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

MELLO, H. D. A. Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira: o caso do Provão. 2004. Dissertação (Mestrado)–Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Ceará, Goiás, Pernambuco, São Paulo – 2007, 2014.

SACERDOTE, Bruce. Peer effects in education: how might they work, how big are they and how much do we know thus far? In: HANUSHEK, Eric A. et al. Handbook of the economics of education, v. 3. Elsevier, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Microdados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) 2014. São Paulo: SEE/GO, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. Microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) 2014. São Paulo: SEE/PE, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Microdados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) 2013. São Paulo: SEE/SP, 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Microdados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) 2014. São Paulo: SEDUC, 2016.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRÚCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 411-429, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200411&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216522>.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (TCE-SP). Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na Rede Pública Estadual de Ensino. São Paulo, 2016.

Sobre os autores:

Antônio Augusto Gomes Batista é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec.

E-mail: antonio.batista@cenpec.org.br

Paula Reis Kasmirski é doutoranda em Economia pela Escola de Economia de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (EESP/FGV) e pesquisadora do Cenpec.

E-mail: paula.kasmirski@cenpec.org.br

Joana Buarque de Gusmão é mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (Feusp) e líder de projetos de pesquisa no Cenpec.

E-mail: joana.buarque@cenpec.org.br

Sofia Lerche Vieira é doutora em Filosofia e História pela Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). Atua como professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

E-mail: sofialerche@gmail.com

Eloísa Maia Vidal é doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e professora da Uece.

E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

Hivy Damásio Araújo Mello é doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e líder de projetos de pesquisa do Cenpec.

E-mail: hivy.mello@cenpec.org.br

Recebido em: março de 2017

Aprovado em: abril de 2017

APÊNDICE

Tabela A1 – Efeitos marginais – regressões logísticas para explicar a probabilidade de frequentar o turno noturno – 2013 – Estados da pesquisa

Covariadas	Ceará		Pernambuco		São Paulo		Goiás	
Classe econômica B2	0,046	0,051	0,018	0,018	0,105**	0,111**	0,073*	0,072*
Classe econômica C1	0,170**	0,170**	0,060	0,059	0,103	0,109	0,110**	0,106**
Classe econômica C1	0,184***	0,176***	0,051	0,052	0,004	0,014	0,200**	0,197**
Classe econômica D e E	0,205***	0,188***	0,027	0,028	0,158	0,173*	0,196**	0,191**
Município não é capital		0,103		-0,009		-0,080		0,057
Mãe com até EF1 completo	0,060*	0,060*	0,106***	0,106***	-0,007	-0,001	0,016	0,014
Vê mãe lendo	0,007	0,005	0,014	0,014	-0,018	-0,014	0,023	0,022
Trabalha fora de casa	0,210***	0,221***	0,392***	0,392***	0,330***	0,332***	0,318***	0,319***
Negro	-0,022	-0,022	0,018	0,018	0,104***	0,104***	-0,029	-0,030
Homem	-0,015	-0,021	-0,034	-0,033	0,012	0,015	-0,009	-0,009
					-0,162**	-0,163**		
Cursou Educação Infantil	-0,068	-0,066	-0,059	-0,060	*	*	0,008	0,009
Já reprovou alguma vez	0,043	0,046	0,151***	0,150***	0,121**	0,117**	0,135***	0,134***
	-0,177**	-0,187**	-0,302**	-0,302**			-0,116**	-0,116**
Tem 18 anos ou menos	*	*	*	*	-0,146*	-0,136*	*	*
Observações	2044	2044	1973	1973	1727	1727	1186	1186

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Saeb 2013.

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$. Nota: Covariadas em seus valores médios.

Tabela A2 – Efeitos marginais – regressões logísticas para explicar a probabilidade de frequentar o período integral – 2014 – Estados da pesquisa

Covariadas	Ceará	Pernambuco	São Paulo	Goiás
Renda de até 1 salário mínimo	-0,042***	-0,092***	-0,002**	-0,013***
Renda de 1 a 2 salários mínimos	-0,021***	-0,075***	-0,003***	-0,010***
Tamanho de domicílio: 1 ou 2 pessoas	0,010**	-0,020*	0,002*	0,010**
Tamanho de domicílio: 3 pessoas	0,013***	0,023***	0,002**	0,007**
Tamanho de domicílio: 4 pessoas	0,014***	0,028***	0,002**	0,001
Tamanho de domicílio: 5 pessoas	-0,001	0,007	0,001	0,004
Moradia em zona rural	-0,056**	-0,088***	-0,004***	-0,021***
Sem distorção idade-série	0,113***	0,306***	0,007***	0,021***
Negro	-0,009**	0,007	-0,003***	0
Homem	-0,006**	0,010**	0,001**	0
Repetiu no EF	0,003*	-0,012**	0,001	0,006**
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	-0,052***	-0,105***	-0,003***	-0,005**
Municípios de até 5 mil habitantes	-	-0,162**	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	-	-0,025	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	-0,086***	0,133***	-	-
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,077***	0,185***	0,010***	-0,009***
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,059***	0,193***	0,008***	-0,025***
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	-0,010***	-0,060***	0,005***	-0,031***
Observações	93,334	47,167	209,236	31,052

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Enem 2014.

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$. Nota: Covariadas em seus valores médios.

Tabela A3 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – Goiás – Enem

Covariada	Tratados (N=1052)		Controles não pareados (N=30001)				Controles pareados (N=1052)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
Renda de até 1 salário mínimo	0,22	0,41	0,29	0,45	-4,61	-0,15	0,22	0,41	0,05	0,00
Renda de 1 a 2 salários mínimos	0,40	0,49	0,44	0,50	-2,30	-0,07	0,40	0,49	-0,04	0,00
Renda maior que 2 salários mínimos	0,38	0,48	0,28	0,45	7,18	0,22	0,38	0,48	0,00	0,00
Tamanho de domicílio: 1 ou 2 pessoas	0,10	0,30	0,09	0,29	1,00	0,03	0,10	0,30	0,00	0,00
Tamanho de domicílio: 3 pessoas	0,24	0,43	0,21	0,41	2,25	0,07	0,24	0,43	0,00	0,00
Tamanho de domicílio: 4 pessoas	0,35	0,48	0,37	0,48	-0,92	-0,03	0,35	0,48	0,00	0,00
Tamanho de domicílio: 5 pessoas	0,21	0,41	0,21	0,41	0,15	0,00	0,21	0,41	0,00	0,00
Tamanho de domicílio: mais de 5 pessoas	0,10	0,30	0,12	0,33	-2,51	-0,08	0,10	0,30	0,00	0,00
Moradia em zona rural	0,02	0,15	0,06	0,24	-4,86	-0,18	0,02	0,15	0,00	0,00
Sem distorção idade-série	0,89	0,31	0,79	0,41	8,11	0,28	0,89	0,31	0,00	0,00
Negro	0,64	0,48	0,65	0,48	-0,77	-0,02	0,65	0,48	-0,41	-0,02
Homem	0,42	0,49	0,40	0,49	0,84	0,03	0,42	0,49	0,00	0,00
Repetiu no EF	0,56	0,50	0,52	0,50	2,63	0,08	0,56	0,50	-0,04	0,00
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,17	0,38	0,24	0,43	-4,81	-0,16	0,17	0,38	0,06	0,00
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,24	0,43	0,21	0,41	2,90	0,09	0,24	0,43	0,05	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,11	0,31	0,17	0,38	-5,13	-0,17	0,11	0,32	-0,07	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,19	0,40	0,36	0,48	-11,34	-0,39	0,19	0,40	0,00	0,00
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,45	0,50	0,26	0,44	14,06	0,41	0,45	0,50	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Enem 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.

Tabela A4 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – Ceará – Enem

Covariada	Tratados (N=11509)		Controles não pareados (N=81832)				Controles pareados (N=11509)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
Renda de até 1 salário mínimo	0,66	0,48	0,75	0,43	-21,84	-0,21	0,66	0,47	-0,25	0,00
Renda de 1 a 2 salários mínimos	0,27	0,45	0,21	0,41	15,11	0,15	0,28	0,45	-0,18	0,00
Renda maior que 2 salários mínimos	0,07	0,25	0,04	0,19	16,77	0,15	0,07	0,25	0,78	0,01
Tamanho de domicílio: 1 ou 2 pessoas	0,05	0,23	0,06	0,23	-0,32	0,00	0,05	0,23	0,20	0,00
Tamanho de domicílio: 3 pessoas	0,19	0,39	0,18	0,38	3,76	0,04	0,19	0,39	0,05	0,00
Tamanho de domicílio: 4 pessoas	0,37	0,48	0,33	0,47	8,33	0,08	0,37	0,48	-0,11	0,00
Tamanho de domicílio: 5 pessoas	0,23	0,42	0,25	0,43	-5,46	-0,06	0,23	0,42	-0,08	0,00
Tamanho de domicílio: mais de 5 pessoas	0,16	0,36	0,19	0,39	-7,65	-0,08	0,16	0,36	0,05	0,00
Moradia em zona rural	0,24	0,43	0,38	0,48	-27,79	-0,29	0,24	0,43	0,14	0,00
Sem distorção idade-série	0,91	0,29	0,69	0,46	50,32	0,58	0,91	0,29	0,02	0,00
Negro	0,77	0,42	0,81	0,39	-9,71	-0,09	0,78	0,42	-0,41	-0,01
Homem	0,42	0,49	0,45	0,50	-5,09	-0,05	0,43	0,49	-0,25	0,00
Repetiu no EF	0,61	0,49	0,62	0,48	-3,62	-0,04	0,61	0,49	0,13	0,00
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,34	0,47	0,55	0,50	-43,13	-0,44	0,34	0,47	-0,03	0,00
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,03	0,18	0,16	0,37	-37,14	-0,45	0,03	0,18	0,00	0,00
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,39	0,49	0,26	0,44	31,19	0,30	0,39	0,49	0,19	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,26	0,44	0,20	0,40	16,78	0,16	0,26	0,44	-0,19	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,12	0,33	0,18	0,38	-14,44	-0,15	0,12	0,33	-0,16	0,00
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,19	0,39	0,21	0,40	-5,09	-0,05	0,19	0,39	0,12	0,00

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Enem 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.

Tabela A5 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – Pernambuco – Enem

Covariada	Tratados (N=18423)		Controles não pareados (N=28748)				Controles pareados (N=18423)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
Renda de até 1 salário mínimo	0,60	0,49	0,65	0,48	-11,57	-0,11	0,62	0,49	-3,91	-0,04
Renda de 1 a 2 salários mínimos	0,28	0,45	0,27	0,44	1,86	0,02	0,28	0,45	-1,40	-0,01
Renda maior que 2 salários mínimos	0,12	0,33	0,08	0,26	16,38	0,15	0,09	0,29	8,22	0,09
Tamanho de domicílio: 1 ou 2 pessoas	0,06	0,23	0,07	0,26	-8,09	-0,08	0,06	0,23	-1,08	-0,01
Tamanho de domicílio: 3 pessoas	0,20	0,40	0,20	0,40	0,13	0,00	0,20	0,40	-1,02	-0,01
Tamanho de domicílio: 4 pessoas	0,37	0,48	0,33	0,47	9,19	0,09	0,36	0,48	1,83	0,02
Tamanho de domicílio: 5 pessoas	0,22	0,41	0,22	0,41	0,18	0,00	0,22	0,41	-0,04	0,00
Tamanho de domicílio: mais de 5 pessoas	0,15	0,36	0,18	0,38	-6,61	-0,06	0,16	0,36	-0,58	-0,01
Moradia em zona rural	0,18	0,38	0,23	0,42	-14,26	-0,14	0,20	0,40	-5,03	-0,05
Sem distorção idade-série	0,90	0,30	0,69	0,46	54,13	0,53	0,90	0,30	0,78	0,01
Negro	0,67	0,47	0,67	0,47	0,16	0,00	0,66	0,47	0,52	0,01
Homem	0,39	0,49	0,38	0,49	2,15	0,02	0,38	0,49	1,13	0,01
Repetiu no EF	0,25	0,43	0,33	0,47	-17,76	-0,17	0,26	0,44	-0,91	-0,01
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,28	0,45	0,40	0,49	-28,13	-0,27	0,31	0,46	-6,17	-0,06
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,02	0,00	0,04	-2,73	-0,03	0,00	0,02	0,22	0,00
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,01	0,11	0,02	0,14	-7,71	-0,08	0,01	0,11	0,00	0,00
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,08	0,28	0,08	0,28	0,14	0,00	0,10	0,29	-4,19	-0,04
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,27	0,45	0,20	0,40	17,50	0,16	0,22	0,41	12,22	0,13
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,26	0,44	0,17	0,38	24,01	0,22	0,20	0,40	13,70	0,14
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,17	0,38	0,28	0,45	-26,88	-0,26	0,22	0,41	-11,40	-0,12
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,20	0,40	0,24	0,43	-11,12	-0,11	0,25	0,44	-12,78	-0,13

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Enem 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.

Tabela A6 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – São Paulo – Enem

Covariada	Tratados (N=3877)		Controles não pareados (N=205366)				Controles pareados (N=3877)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
Renda de até 1 salário mínimo	0,14	0,34	0,15	0,35	-2,15	-0,04	0,14	0,34	-0,07	0,00
Renda de 1 a 2 salários mínimos	0,36	0,48	0,40	0,49	-5,57	-0,09	0,36	0,48	0,00	0,00
Renda maior que 2 salários mínimos	0,51	0,50	0,45	0,50	7,02	0,11	0,51	0,50	0,05	0,00
Tamanho de domicílio: 1 ou 2 pessoas	0,07	0,26	0,08	0,26	-0,34	-0,01	0,07	0,26	-0,04	0,00
Tamanho de domicílio: 3 pessoas	0,23	0,42	0,22	0,42	0,78	0,01	0,23	0,42	-0,05	0,00
Tamanho de domicílio: 4 pessoas	0,38	0,49	0,36	0,48	2,44	0,04	0,38	0,49	0,05	0,00
Tamanho de domicílio: 5 pessoas	0,20	0,40	0,21	0,41	-0,88	-0,01	0,20	0,40	-0,03	0,00
Tamanho de domicílio: mais de 5 pessoas	0,11	0,32	0,13	0,34	-3,11	-0,05	0,11	0,32	0,07	0,00
Moradia em zona rural	0,06	0,23	0,06	0,25	-2,13	-0,04	0,06	0,23	0,10	0,00
Sem distorção idade-série	0,96	0,20	0,93	0,25	5,43	0,10	0,96	0,20	-0,11	0,00
Negro	0,39	0,49	0,44	0,50	-7,11	-0,12	0,38	0,49	0,05	0,00
Homem	0,43	0,50	0,41	0,49	2,67	0,04	0,43	0,50	0,00	0,00
Repetiu no EF	0,12	0,33	0,12	0,33	-0,08	0,00	0,12	0,33	-0,03	0,00
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,18	0,38	0,21	0,41	-5,39	-0,09	0,18	0,38	0,06	0,00
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,15	0,36	0,11	0,31	8,22	0,12	0,15	0,36	0,00	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,12	0,32	0,09	0,29	5,19	0,08	0,12	0,32	-0,04	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,40	0,49	0,37	0,48	2,91	0,05	0,40	0,49	0,00	0,00
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,34	0,47	0,42	0,49	-11,12	-0,18	0,34	0,47	0,02	0,00

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Enem 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.

Tabela A7 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – Goiás – Saego 2014

Covariada	Tratados (N=957)		Controles não pareados (N=27971)				Controles pareados (N=957)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Dif. norm.	Média	Desvio padrão	Estatística t	Dif. norm.
1º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,19	0,39	0,29	0,45	-6,78	-0,24	0,18	0,38	0,47	0,02
2º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,20	0,40	0,23	0,42	-1,94	-0,07	0,20	0,40	0,11	0,01
3º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,30	0,46	0,28	0,45	1,35	0,04	0,31	0,46	-0,10	0,00
4º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,30	0,46	0,20	0,40	8,17	0,25	0,31	0,46	-0,40	-0,02
Idade até 17 anos	0,69	0,46	0,58	0,49	7,06	0,24	0,70	0,46	-0,24	-0,01
Negro	0,63	0,48	0,68	0,47	-3,05	-0,10	0,66	0,48	-1,04	-0,05
Homem	0,43	0,50	0,44	0,50	-0,37	-0,01	0,44	0,50	-0,10	0,00
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,29	0,45	0,42	0,49	-7,90	-0,27	0,29	0,45	0,05	0,00
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00		-	0,00	0,00		-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00		-	0,00	0,00		-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00		-	0,00	0,00		-
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,25	0,43	0,21	0,41	2,50	0,08	0,24	0,43	0,05	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,11	0,32	0,18	0,38	-5,43	-0,19	0,11	0,31	0,07	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,20	0,40	0,38	0,49	-11,43	-0,41	0,20	0,40	-0,17	-0,01
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,44	0,50	0,23	0,42	15,59	0,47	0,44	0,50	0,05	0,00

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Saego 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.

Tabela A8 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – Ceará – Spaece 2014

Covariada	Tratados (N=3217)		Controles não pareados (N=25390)				Controles pareados (N=3217)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
1º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,25	0,43	0,39	0,49	-15,66	-0,31	0,25	0,43	0,23	0,01
2º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,13	0,33	0,14	0,35	-2,12	-0,04	0,13	0,33	-0,15	0,00
3º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,30	0,46	0,30	0,46	1,03	0,02	0,30	0,46	-0,03	0,00
4º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,32	0,47	0,17	0,38	20,03	0,34	0,32	0,47	-0,08	0,00
Negro	0,76	0,43	0,76	0,43	0,37	0,01	0,76	0,42	-0,16	0,00
Homem	0,42	0,49	0,45	0,50	-2,28	-0,04	0,45	0,50	-2,13	-0,05
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,46	0,50	0,66	0,47	-22,16	-0,41	0,46	0,50	-0,07	0,00
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,04	0,20	0,18	0,38	-19,80	-0,44	0,04	0,20	0,12	0,00
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,38	0,49	0,28	0,45	11,93	0,22	0,38	0,49	0,03	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,26	0,44	0,18	0,39	10,80	0,19	0,26	0,44	-0,03	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,12	0,33	0,17	0,38	-7,00	-0,14	0,12	0,33	-0,08	0,00
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,19	0,39	0,19	0,39	0,68	0,01	0,19	0,39	0,00	0,00

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Spaece 2014.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais. Pesos amostrais ignorados.

Tabela A9 – Estatísticas descritivas da amostra original e pareada – São Paulo – Saesp 2013

Covariada	Tratados (N=938)		Controles não pareados (N=252372)				Controles pareados (N=938)			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada	Média	Desvio padrão	Estatística t	Diferença normalizada
1º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,22	0,41	0,26	0,44	-2,80	-0,09	0,19	0,40	1,31	0,06
2º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,30	0,46	0,28	0,45	1,08	0,03	0,31	0,46	-0,55	-0,03
3º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,25	0,43	0,24	0,43	0,60	0,02	0,25	0,44	-0,27	-0,01
4º quartil de pontuação – Critério Brasil	0,24	0,43	0,22	0,41	1,18	0,04	0,24	0,43	-0,38	-0,02
Idade até 17 anos	0,95	0,22	0,90	0,30	5,12	0,19	0,95	0,21	-0,43	-0,02
Negro	0,45	0,50	0,47	0,50	-1,12	-0,04	0,47	0,50	-0,48	-0,02
Homem	0,42	0,49	0,45	0,50	-1,36	-0,04	0,45	0,50	-1,26	-0,06
Escolaridade da mãe: até EF1 completo	0,26	0,44	0,27	0,44	-0,11	0,00	0,27	0,45	-0,43	-0,02
Educação infantil	0,92	0,27	0,90	0,30	2,53	0,09	0,91	0,29	1,28	0,06
Municípios de até 5 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 5 a 10 mil habitantes	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
Municípios de 10 a 20 mil habitantes	0,02	0,14	0,06	0,23	-5,01	-0,20	0,02	0,13	0,17	0,01
Municípios de 20 a 50 mil habitantes	0,14	0,35	0,11	0,32	2,78	0,09	0,14	0,35	0,07	0,00
Municípios de 50 a 100 mil habitantes	0,13	0,34	0,09	0,29	4,20	0,13	0,13	0,34	0,07	0,00
Municípios de 100 a 500 mil habitantes	0,47	0,50	0,36	0,48	6,86	0,22	0,47	0,50	0,09	0,00
Municípios com mais de 500 mil habitantes	0,23	0,42	0,37	0,48	-8,80	-0,31	0,24	0,43	-0,27	-0,01

Fonte: Elaborado pelo Cenpec com dados do Saesp 2013.

Nota: A amostra original já exclui alunos de municípios que não têm alunos integrais.