



Universidade de Brasília, UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, CEAM
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação
Internacional, PPGDSCI

Título: O alcance do Enem como instrumento das políticas públicas de acesso ao ensino superior entre os jovens vulneráveis do Distrito Federal, 2008-2015.

Fernanda Santana de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Breitner Tavares

Linha de concentração: População, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Brasília-DF, junho de 2017

Universidade de Brasília, UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, CEAM
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação
Internacional, PPGDSCI

O alcance do Enem como instrumento das políticas públicas de acesso ao ensino superior entre os jovens vulneráveis do Distrito Federal, 2008-2015.

Fernanda Santana de Oliveira

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (PPGDSCI / CEAM / UnB).

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Breitner Tavares (orientador).
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e
Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Joaquim José Soares Neto
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e
Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

Prof. Dr. Murilo Silva de Camargo
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de
Brasília

Profª. Dra. Doriana Daroit (suplente)
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e
Cooperação Internacional da Universidade de Brasília.

Autorizo a reprodução ou a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

OLIVEIRA, Fernanda Santana.

O alcance do Enem como instrumento das políticas públicas de acesso ao ensino superior entre os jovens vulneráveis do Distrito Federal, 2008-2015 / Fernanda Santana de Oliveira; Orientador Prof. Dr. Breitner Tavares.- Brasília, 2017.

92 f. : il.

Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2017.

1 – Mobilidade social. 2 – Desigualdade de renda. 3 – Educação. 4 – Enem. 5 – Vulnerabilidade. 6 – Ensino superior. 7 – Distrito Federal.

DEDICATÓRIA

A meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai João (*in memoriam*) e minha mãe Sirene, pelos esforços na educação de suas três filhas, criando as condições para que minha trajetória me trouxesse até aqui.

Agradeço ao meu marido, e companheiro, Joaquim, que tornou possível a realização de cada uma das disciplinas, a elaboração deste trabalho, e a conclusão do mestrado – um desejo já postergado, quase esquecido, pelo trabalho e a maternidade.

Agradeço às professoras Ana Maria Nogales e Doriana Daroit, pela acolhida no Programa de Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional. Ao professor Breitner Tavares, meu orientador, por ter me dado a liberdade necessária na escolha do tema. Ao professor Neto, por ter me ajudado a delimitar o meu objeto de estudo. E, por fim, à Fundação Capes pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo analisar como tem se comportado a participação de alunos de estratos sociais mais vulneráveis do Distrito Federal nas provas do Enem nos últimos anos, sobretudo em razão da ampliação da possibilidade de acesso desse segmento ao ensino superior. A revisão de literatura se assenta na prerrogativa de que estudos sobre mobilidade social podem ser aplicados às bases de dados da educação, atuando como termômetro para sinalizar se o modelo de política pública focalizado em ações afirmativas caminha no sentido da redução das desigualdades. No contexto da mobilidade social são apresentados os temas "educação", como eixo central de estudo e motor de ascensão social; e "vulnerabilidade" como delimitador de um perfil que se expressa nas variáveis: anos de estudo da mãe, tipo de escola frequentada no ensino médio (pública ou privada), e a raça do respondente. Discorre sucintamente sobre os programas que têm sido implementados pelo Governo Federal (cotas, Sisu, Prouni, Fies), que tem o Enem como elemento comum, e que incidem na ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes de estratos vulneráveis. Reúne ainda, informações sobre como a Universidade de Brasília interpretou e se posicionou frente a essas iniciativas. A etapa quantitativa apresenta um estudo descritivo e exploratório das bases de dados dos questionários socioeconômicos do Enem na série histórica 2008-2015, para o Distrito Federal. A partir deles, observamos que houve aumento na adesão de alunos vulneráveis ao Enem no DF, mas que, quando comparado à participação dos alunos não vulneráveis, esse aumento não é expressivo. Os valores relativos deflagram que, salvo a crescente participação de estudantes negros, a adesão dos jovens de baixa renda e/ou egressos de escola pública tem encolhido a cada edição, sinalizando para a redução das oportunidades de mobilidade social ascendente por intermédio do Enem como instrumento de ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Mobilidade social, desigualdade de renda, educação, Enem, vulnerabilidade, ensino superior, Distrito Federal.

ABSTRACT

The present paper aims at analyzing how underprivileged students from Distrito Federal have participated at the tests of Enem in the past years, mainly regarding the actions taken to facilitate the access of such students to higher education. The literature review is based on the prerogative that studies on social mobility can be applied to the Education database, being a parameter to indicate the model for public policies to focus on affirmative actions which aim at the reduction of social inequality. In the context of social mobility, the paper presents the main topics "Education" as the central study issue and social ascension enabler, and "vulnerability" as the generator of a profile which is delimited by: the subject's mother's number of school years, the kind of school attended during high school (public or private), and the race of the subject. It briefly talks about the programs which have been implemented by the Federal Government (cotas, Sisu, Prouni, Fies), which have in common the use of Enem, and which increase access to higher education for students from vulnerable strata. It gathers information on how the University of Brasilia has interpreted and embraced such initiatives. The quantitative phase presents an exploratory and descriptive study of Enem's social-economic questionnaire database from 2008 to 2015 in Distrito Federal. From such studies, it has been observed that there has been an increase in the number of underprivileged students taking Enem in Distrito Federal; but, when compared to the participation of not-vulnerable students, such increase is not expressive. The numbers show that, except for the increased participation of Black students, the participation of low-income youth and/or public school graduates has shrunk in each issue, indicating the reduction of social mobility ascending opportunities through Enem, as a means of access to higher education.

Keywords: Social mobility, income inequality, education, Enem, vulnerability, higher education.

Sumário

APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	9
OBJETIVO E PERGUNTA DE PESQUISA	16
PRIMEIRA ETAPA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	18
CAPÍTULO 1. MOBILIDADE SOCIAL, DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO.....	18
1.1. MOBILIDADE SOCIAL: ALTA OU BAIXA? PRIMEIRA CONTRADIÇÃO	19
1.2. DO RURAL PARA O URBANO. DA IGUALDADE PARA A DESIGUALDADE DE RENDA? DA IMOBILIDADE PARA A MOBILIDADE SOCIAL?	21
1.3. MOBILIDADE SOCIAL E INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL.....	26
CONCLUSÕES PRELIMINARES	27
CAPÍTULO 2. MOBILIDADE SOCIAL, EDUCAÇÃO E SUAS VULNERABILIDADES	28
2.1. PRIMEIRA VULNERABILIDADE: ORIGEM SOCIAL	30
2.2. SEGUNDA VULNERABILIDADE: RAÇA.....	37
2.3. GÊNERO	41
CONCLUSÕES PRELIMINARES	41
CAPÍTULO 3. O ENEM COMO CHAVE DE ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR	43
3.1. ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO)	44
3.2. A LEI DE COTAS.....	50
3.3. A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO CONTEXTO DAS RECENTES TRANSFORMAÇÕES ...	52
CONCLUSÕES PRELIMINARES.....	57
SEGUNDA ETAPA: PESQUISA QUANTITATIVA.....	59
CAPÍTULO 4. SOBRE QUEM FEZ O ENEM: O PERFIL DO INSCRITO	60
4.1. PRIMEIRA VULNERABILIDADE: ORIGEM SOCIAL. ESTUDANDO A VARIÁVEL <i>ESCOLARIDADE DA MÃE</i>	63
4.2. SEGUNDA VULNERABILIDADE: ESTUDANDO A VARIÁVEL <i>RAÇA/COR</i>	70
4.3. TERCEIRA VULNERABILIDADE: ESTUDANDO A VARIÁVEL <i>ESFERA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA</i>	74
4.4. DISTÂNCIA MÉDIA PERCORRIDA	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ESTRUTURA E DISTRIBUIÇÃO DA PROPRIEDADE FUNDIÁRIA NO BRASIL, EM 1950	21
TABELA 2 - GRAU DE PERSISTÊNCIA INTERGERACIONAL DE EDUCAÇÃO, POR PAÍS.....	34
TABELA 3 - MATRIZ DE TRANSIÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS SÉRIES FINAIS COMPARATIVA ENTRE BRANCOS E NEGROS, BRASIL, 1996 (EM %).....	39
TABELA 4 - EVOLUÇÃO DO SISU NO BRASIL, 2010-2014.....	46
TABELA 5 - CARACTERÍSTICAS DO FIES, Prouni e SISU COM RELAÇÃO AO ENEM E ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS ...	49
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DE PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS NA POPULAÇÃO DO DF, 2010	55
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DE AMPLA CONCORRÊNCIA, RACIAIS E SOCIAIS NA UNB, 2013-2016	56
TABELA 8 - FILTROS APLICADOS ÀS BASES DE DADOS ORIGINAIS E SUAS FREQUÊNCIAS, ENEM 2008-2015	61
TABELA 9 - VARIAÇÕES NO NÚMERO DE INSCRITOS NO ENEM, ENTRE AS EDIÇÕES DO EXAME, NO BRASIL E NO DF, 2008-2015.....	62
TABELA 10 - ESCOLARIDADE DAS MÃES DOS PARTICIPANTES DO ENEM 2008-2015, NO DF	65
TABELA 11 - ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES DO ENEM 2008, 2009, 2011-2014, NO DF, EM TRÊS FAIXAS	68
TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES DO ENEM 2008-2014, EM TRÊS FAIXAS, DE ACORDO COM A RAÇA (BRANCA/NEGRA) DO INSCRITO NO ENEM	72
TABELA 13 - DISTRIBUIÇÃO DA ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES DO ENEM 2008-2015 NO DF, DE ACORDO COM A ESFERA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA FREQUENTADA PELO INSCRITO	76
TABELA 14 - CORRESPONDÊNCIA ENTRE FAIXAS DE ESTUDO DOS QUESTIONÁRIOS ENEM E MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO.....	80
TABELA 15 - DISTÂNCIA EDUCACIONAL MÉDIA PERCORRIDA, EM ANOS DE ESTUDO, PELOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM QUE PRESTARAM O ENEM, NAS EDIÇÕES DE 2008-2014, COM FILTROS DE TIPO DE ESCOLA E RAÇA.....	81

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - RELAÇÃO PERCENTUAL DE CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO INSCRITOS NO ENEM POR TIPO DE ESCOLA, NA PARAÍBA E PERNAMBUCO, 2008-2012.....	14
GRÁFICO 2 - RENDIMENTO MÉDIO, POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO E POR REGIÃO NO BRASIL, 2010.....	31
GRÁFICO 3 - ASSOCIAÇÃO ENTRE A ESCOLARIDADE DO PAI E A ESCOLARIDADE MÉDIA DO FILHO, BRASIL, 1996	33
GRÁFICO 4 - MÉDIA DE ANOS DE ESTUDOS, PESSOAS COM MAIS DE 15 ANOS DE IDADE, POR SEXO E RAÇA, 1993-2003	38
GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DO % DE PARTICIPAÇÃO NO ENEM DE ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM, COM MÃES DE BAIXA ESCOLARIDADE, NO DF (2008-2015)	69
GRÁFICO 6 - EVOLUÇÃO DO % DE PARTICIPAÇÃO NO ENEM DE ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM, POR RAÇA AUTODECLARADA, NO DF (2008-2015).....	71
GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO (%) DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM QUE ADERIRAM AO ENEM NO DF, COM MÃES QUE NUNCA ESTUDARAM OU ESTUDARAM ATÉ O CICLO 1 DO EF, COM RELAÇÃO À RAÇA AUTODECLARADA, 2008-2015.....	74
GRÁFICO 8 - EVOLUÇÃO DO % DE PARTICIPAÇÃO NO ENEM DE ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM, POR TIPO DE ESCOLA, NO DF (2008-2015).....	75
GRÁFICO 9 - DISTRIBUIÇÃO (%) DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM QUE ADERIRAM AO ENEM NO DF, COM MÃES QUE NUNCA ESTUDARAM OU ESTUDARAM ATÉ O CICLO 1 DO EF , COM RELAÇÃO AO TIPO DE ESCOLA, 2008-2015.....	77
GRÁFICO 10 - EVOLUÇÃO DO % DE PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO NO DF, INSCRITOS NO ENEM, EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE* NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR, 2008-2014	79
GRÁFICO 11 - DISTÂNCIA EDUCACIONAL MÉDIA PERCORRIDA, EM ANOS DE ESTUDO, PELOS ESTUDANTES CONCLUINTE DO EM QUE PRESTARAM O ENEM, NAS EDIÇÕES DE 2008-2014, COM FILTROS DE TIPO DE ESCOLA E RAÇA.....	82

APRESENTAÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Quase tão laborioso quanto redigir uma dissertação de mestrado, partindo de uma folha em branco, é encontrar o (e não *um*) objeto de estudo, em meio a um mundo labiríntico, dinâmico e com tantos objetos gritando por uma oportunidade de protagonizar uma pesquisa. O problema é que o objeto existe sem a dissertação, mas a dissertação não existe sem o objeto. Assim, nos dedicamos à busca do par ideal, como se só existisse um objeto perfeito para cada pessoa. E saímos à procura do objeto que iria nos escoltar ao longo dessa trajetória acadêmica: tentamos aqui, erramos ali, e erramos de novo; perdemos o sono imaginando se já não esbarramos com ele na rua sem sequer notar, e chegamos a desejar o objeto alheio. Nessa busca pelo companheiro perfeito, não sabíamos que o objeto de nosso estudo seria fruto de uma união, inusitada e desafiadora: da mobilidade social com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Mas, vamos por partes.

Nesta apresentação, optamos por introduzir os elementos que compõem este trabalho da mesma forma que eles foram se revelando, fazendo sentido e compondo o quebra-cabeça que deu origem a este estudo.

Peça 1: mobilidade social. A mobilidade social apareceu como tema possível de ser desenvolvido nesse mestrado a partir da exibição, em aula, do curta-metragem *Vida Maria*¹(RAMOS, Marcio, 2006). O interesse em investigarmos o que está por trás da reprodução sistemática da pobreza é bem anterior a esse estudo e se fortalece, sobretudo, a partir de trajetórias de vidas que revelam movimentos de ascensão social capazes de conduzir sujeitos de estratos sociais inferiores a galgarem posições hierarquicamente superiores, rompendo ciclos de pobreza e contrariando o *modus operandi* da dinâmica social brasileira que tende a reproduzir desigualdades em uma estrutura social pouco permeável.

¹ “Vida Maria” é um curta-metragem de animação (2006), premiado nacional e internacionalmente, que retrata as privações e os deveres (em forma de afazeres) que são herdados de mãe para filha no sertão nordestino, de geração a geração, fazendo perpetuar a sina das Marias da família ou, em outras palavras, o ciclo intergeracional da pobreza.

Apesar do forte interesse pela temática, esbarramos na dificuldade de mobilidade social ser tema amplo, complexo e com fontes limitadas de base de dados para pesquisas quantitativas. Grande parte dos estudos sobre mobilidade social no Brasil pauta-se pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / IBGE). Apesar de ser realizada anualmente, a última edição da Pnad que traz informações sobre mobilidade social, do ponto de vista da educação e/ou da ocupação, data de 1996² e tem sido amplamente explorada (FERREIRA; VELOSO, 2003; GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013; PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000; RIBEIRO, 2006). Foi nessa seara que Pastore e do Valle Silva (2000, p. 26) apontaram um caminho alternativo ao mencionarem a possibilidade de inverter o foco da atenção e, ao invés de investigar como se distribuía os indivíduos vindos de determinada posição na hierarquia social — que é o movimento mais comum nos estudos de mobilidade social —, perguntar qual a origem de determinado estrato. Uma vez levantada essa alternativa, passou a fazer sentido investigar de onde vieram as pessoas que alcançaram determinada posição, sua origem e trajetória de mobilidade. No entanto, a posição a que se refere o presente estudo não é *status* ocupacional, como comumente se vê em estudos de mobilidade. Na medida em que avançamos na revisão bibliográfica sobre mobilidade social e a unanimidade em interpretar a educação como elemento preponderante nos processos de ascensão social se fez presente (Boudon, 1981; Gonçalves & Silveira Neto, 2013; Pastore & do Valle Silva, 2000; Ribeiro, 2000, 2006, 2012), fez sentido tomar como referência para a pesquisa não uma posição ocupacional, mas uma posição na hierarquia educacional. Mas, qual?

Peça 2: ações afirmativas no Brasil. Os estudos sobre mobilidade já haviam apontado as características que são consideradas desvantagens no processo de mobilidade educacional ascendente: classe e raça (RIBEIRO, 2006) — que aqui chamamos de vulnerabilidades —, mas tivemos que adentrar a esfera da educação para compreender melhor como se dava essa dinâmica. Restringimos o estudo ao Brasil e percebemos, não por acaso, que as principais características que demarcam as desigualdades de oportunidade em educação nos achados sobre mobilidade, classe e raça, são alvo das recentes políticas de ação afirmativa do Governo Federal de ingresso na educação superior. Os programas para ampliação do acesso ao ensino superior, criados a partir de 1999, focalizam um público específico com características que deflagram as desvantagens na ascensão educacional:

² Pouco antes da finalização deste trabalho, o IBGE divulgou resultados do suplemento sobre mobilidade social que acompanhou a PNAD de 2014. Os microdados foram disponibilizados em março/2017.

As recentes políticas de ação afirmativa focadas no acesso ao ensino superior das camadas da população historicamente não contempladas por esta modalidade de ensino ligam-se a um movimento mais amplo ocorrido em grande parte dos países emergentes, nos quais questões políticas e econômicas históricas impulsionaram o fortalecimento de políticas reparatórias. (NETO e colab., 2014, p. 112)

Dentre os programas recentes do Governo Federal que seguem essa esteira, destacam-se, por sua finalidade e abrangência: O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), criado em 1999, permite que estudantes de famílias com baixa renda cursem o ensino superior em instituições particulares pagando as mensalidades após o término dos estudos, quando, supostamente, estiverem no mercado de trabalho; o ProUni (Programa Universidade para Todos), 2004, também voltado a estudantes de famílias com baixa renda, concede bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior e adota, também, o critério de realização do ensino médio em escola pública (ou escola privada na condição de bolsista); A Lei de Cotas garante a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior a alunos da escola pública, com critérios de renda e raça/etnia. Apesar de diferentes, os três programas têm em comum servirem como mecanismos na ampliação do acesso ao ensino superior pelos jovens em situação de vulnerabilidade e o critério de desempenho no Enem.

Peça 3: o Enem. O Enem entra em cena e, curiosamente, seu estudo parece fazer sentido no contexto da mobilidade social não só porque sua trajetória é marcada pela associação gradativa de programas que visam democratizar as oportunidades de acesso às instituições de ensino superior, mas também pelas razões que seguem:

As pessoas que prestam o Enem, em sua maioria, concluíram ou estão perto de concluir o ensino médio, o que nos fornece um recorte na hierarquia educacional — temos, aqui, o estrato em que a pesquisa se concentra: pessoas que fizeram o Enem na condição de concluintes do ensino médio. Está aqui a resposta para a posição na hierarquia educacional que seria alvo da pesquisa.

Ao associar-se aos programas de Governo já citados, o *Novo Enem*³ passou a dialogar com políticas de ações afirmativas apontando para uma intersecção valiosa ao estudo, pois essas ações levam em consideração algumas vulnerabilidades elencadas nos estudos sobre

³ Novo Enem é como passou a ser chamado o Enem, a partir de 2009, quando deixou de ser apenas um exame de avaliação da educação ao final do ensino básico e passou a acumular a função de mecanismo de seleção para o ensino superior, adotado por algumas IES.

mobilidade social.

O *Novo Enem* criou as condições para o surgimento do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), um sistema informatizado do Ministério da Educação que permite a ocupação de vagas de graduação em instituições públicas de ensino superior em nível nacional, e que se alia à Lei de Cotas.

O(a) candidato(a) que faz o Enem preenche um questionário padrão e um socioeconômico em que constam três elementos primordiais aos estudos de mobilidade social: a) o nível de escolaridade do pai e da mãe, permitindo análises intergeracionais; b) a cor da pele, permitindo avaliar as barreiras de raça; c) a esfera administrativa da escola (pública/particular) frequentada no segundo grau, permitindo intersecções importantes com as recentes ações afirmativas de acesso ao ensino superior. Os microdados do questionário socioeconômico do Enem são de livre acesso, disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Até aqui, temos a aproximação entre a mobilidade social (tema de interesse) e o Enem (fonte de dados, exequibilidade) e a possibilidade de responder a duas intrigantes perguntas: *Qual a distância⁴ percorrida até o Enem? De onde vêm os estudantes que aqui chegaram?*

Peça 4: o público/o alcance/o vulnerável. Tateando em busca do que seria nosso objeto de estudo, já tendo sido lançados num mar de informações, encontramos em uma pesquisa sobre as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil (NATIVIDADE, 2014) o elemento que faltava: um problema, ou melhor, a inquietação diante de um problema. O estudo trazia a transcrição de entrevistas com seis jovens que tinham recém-concluído o ensino médio, em uma escola da rede pública na periferia do Distrito Federal, e revelou o desconhecimento sobre o funcionamento das iniciativas vigentes de caráter reparatório, em especial das cotas sociais, que repercutiu na não adesão ao benefício, conforme segue:

“Pode parecer até assustador, mas eu só fiquei sabendo das cotas para a UnB quando eu estava no terceiro do ensino médio. Foi quando eu pensei na possibilidade de que eu poderia estudar de graça, porque até então era algo muito longe, muito distante pra mim. De maneira geral, falta divulgação. Falta, por exemplo, alguém chegar na sala de aula e falar: ‘Olha, tem cota. Tem cota para

⁴ Distância, no contexto da mobilidade social intergeracional, diz respeito ao deslocamento percorrido entre duas gerações, no caso deste estudo, entre o grau de escolaridade da mãe e o alcançado até aquele momento pelo(a) filho(a).

“você concorrer com pessoas que estão no mesmo nível que você. Você pode passar.” Basta que você fique sabendo disso e estude. Então, falta divulgação e não é pouca. Os professores não falam, os professores incentivam que você vá para uma instituição privada, porque eles já acham que o sistema universal de concorrência não é pra você.” C.F. (informação verbal)⁵

“Na verdade, eu acho que o problema que todos os estudantes de escolas públicas devem enfrentar é o fato de não conhecerem [o funcionamento do sistema de cotas]. Não conhecem. Simplesmente aparecem nos jornais que criaram as cotas para as escolas públicas, mas como funcionam? Como adquiri-las? Isso tudo não é passado. Creio que seja a falta de comunicação mesmo. Esse fator atrapalha muita gente.” R.S.S. (informação verbal)

“Durante o ensino médio, a gente sempre escuta falar sobre o Enem somente, mas a gente vai fazer o Enem e pensa: ‘O que a gente vai fazer com essa nota do Enem?’. Isso não é passado para nós. [...] O problema maior é essa questão de escutarmos apenas algo superficial e nada mais aprofundado. Essas informações não são passadas pra nós. Isso é papel da escola também, pois às vezes o que deveria ser uma prioridade para os alunos é deixado de lado.” D.S.S. (informação verbal)

Os depoimentos acima transcritos correspondem à fala de três dos seis entrevistados e ilustram a falta de informação sobre o funcionamento das políticas de ação afirmativa do Governo. A unanimidade nos seis depoimentos sinaliza para a hipótese de que jovens elegíveis ao sistema de cotas, na prática, pouco se apropriaram desse mecanismo como via de acesso ao ensino superior. Será esse dado representativo para os demais jovens em situação semelhante? É certo que não se pode fazer inferência dessa amostra para o universo de jovens de escolas públicas do DF, mas ela nos levou a outra questão: se a relevância e a cobertura das ações afirmativas têm aumentado gradualmente nos últimos anos, não seria natural esperar que o interesse do público que pode se beneficiar dessa política fosse também crescente?

...

Meio caminho andado.

...

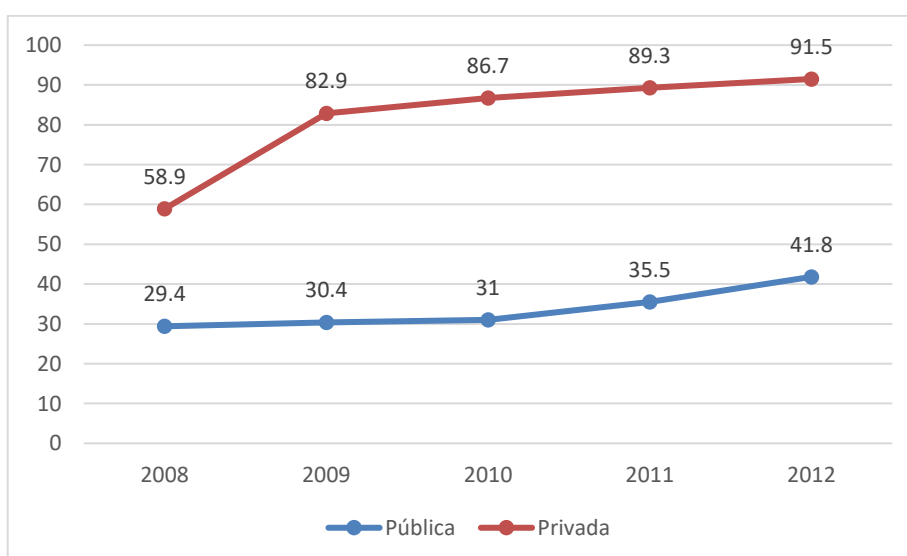
Retomando o fio da meada, temos o interesse pela temática da mobilidade social, em especial, pela ascensão de grupos vulneráveis; a educação como elemento preponderante para a ascensão social; o aumento da influência das políticas de ação afirmativa como

⁵ Entrevistas concedidas. Entrevistador: Rubenilson Cerqueira de Natividade. Brasília, 2014. A íntegra das entrevistas encontra-se transcrita como anexo em Natividade, 2014, pg 92-114.

mecanismo para atenuar as desigualdades educacionais de acesso ao ensino superior no Brasil; e a indicação de que há desconhecimento por parte dos jovens vulneráveis no Distrito Federal concluintes do ensino médio sobre o funcionamento dessas políticas. No entanto, o objeto, ou a pergunta norteadora do estudo, ainda não se revelara.

Foi no trabalho de Neto, Medeiros, Paiva, & Simões (2014) que encontramos o amparo necessário para conciliar os estudos sobre as desigualdades de oportunidades perante o ensino — um dos principais determinantes da imobilidade social — (BOUDON, 1981) e os dados empíricos de que dispúnhamos. Esta leitura, em particular, não agregou nenhum novo elemento ao nosso quebra-cabeça, mas trouxe o *insight* que faltava para reunir as peças, dar-lhes sentido, na lógica que já se formatava no nosso entendimento, mas que não tinha encontrado, até então, a clareza de objetivo com que esses autores nos presentearam. Os autores se debruçaram sobre os dados do Inep para a Paraíba e Pernambuco, na série histórica 2008-2012, para investigar a efetividade do Enem/Sisu e do Prouni, “a partir da capacidade que ambos possuem em fomentar a participação dos jovens oriundos da escola pública no ensino superior” (p.116), e concluíram que, “apesar de a participação média do estudante oriundo da rede pública de ensino médio apresentar crescimento, ainda é pequeno o percentual de estudantes desta que se inscrevem no Enem ao concluir a educação básica” (p.119).

Gráfico 1 - Relação percentual de concluintes do ensino médio inscritos no Enem por tipo de escola, na Paraíba e Pernambuco, 2008-2012



Fonte: Adaptado de Neto et al., 2014, p. 118.

Conforme nos mostra o gráfico 1, nos estados da Paraíba e de Pernambuco, de 2008 para 2009, quando o Enem ganha contornos de processo seletivo nacional e cria ou fortalece os vínculos com programas federais de democratização do acesso ao ensino superior (Prouni, Sisu, cotas), a participação dos alunos egressos da rede pública sofreu um ligeiro aumento, ao passo que a dos da rede privada subiu vertiginosamente, levando os autores a concluir que “o tímido crescimento da inscrição de concluintes da rede pública, menor do que o da rede privada, não nos permite ratificar o entendimento de que o Enem contribui para a democratização do acesso” (p.119).

O presente estudo compactua com o entendimento de que “a efetividade dos programas de ação afirmativa do ensino superior sofre influência da ampliação na participação destes jovens no exame” (NETO e colab., 2014, p. 120); afinal, se o exame intenta contribuir para a democratização do acesso ao ensino superior, a partir do favorecimento do acesso de grupos mais vulneráveis, torna-se primordial averiguar se esse segmento está aderindo a ele⁶.

Tomando como referência o contexto em que se deram as entrevistas que inspiraram este trabalho (NATIVIDADE, 2014), a pesquisa ganha como limitação espacial o Distrito Federal e, nesse sentido, a UnB (Universidade de Brasília) se insere como única universidade pública e gratuita, o que lhe confere destaque ao longo do trabalho.

O presente estudo se desenvolve no âmbito de um programa multidisciplinar e se insere na área temática *população, desenvolvimento e políticas públicas*. A natureza multidisciplinar está presente em diversos aspectos do trabalho: no olhar de uma comunicóloga que sempre se sentiu cientista social e se regozija com uma base de dados; no tema da Mobilidade Social, que se origina no seio da Sociologia, ao longo do tempo parece migrar para a Economia, e encontra respaldo empírico na Estatística; e na Educação, que não

⁶ Com base no artigo de Neto, Medeiros, Paiva, & Simões (2014), tínhamos a pretensão e investigar, também, a proporção de alunos concluintes do ensino médio no Distrito Federal que aderem ao Enem. No entanto, após aplicados os filtros nas bases de dados do Enem e do Censo Escolar para os anos de 2012 e 2014, que usamos como pilotos, encontramos incompatibilidades que impossibilitaram essa abordagem. Os dados indicaram que a participação de concluintes da rede pública no Enem é de 66% e 76,5% para 2012 e 2014, respectivamente. No entanto, quando analisamos a adesão na rede particular, esses números sobem para 116% e 142%, o que inviabilizou a pesquisa comparativa. O elevado número de não resposta nos registros procedentes das unidades particulares (que responde por 98% de *missings* para a variável que categoriza os alunos concluintes do EM), nos leva a crer que esse desvio é reflexo da deficiência no envio de dados por essas unidades para a base de dados do Censo Escolar.

se reduz a mero desempenho escolar e hoje reconhece as vicissitudes relacionadas à origem social e cor da pele.

Tentamos deixar a leitura prazerosa e o trabalho com certa linearidade, mas assim como Becker (2008, p. 26) descreveu sua obra como “uma rede ou teia, não uma linha reta”, serão encontradas aqui idas e vindas e possivelmente algumas repetições — porque a mesma reflexão ou informação pode fazer sentido aqui e ali.

Utilizando da parcimônia como uma virtude (Sartori et al., 1994, p. 19), nosso objetivo é tão somente: analisar como tem se comportado a participação de alunos de estratos sociais mais vulneráveis do Distrito Federal nas provas do Enem nos últimos anos, sobretudo em razão da ampliação da possibilidade de acesso desse segmento ao ensino superior. Sabemos que as vulnerabilidades têm forte impacto no desempenho do aluno na prova do Enem, e em sua permanência na universidade — no caso de sua aprovação —, mas essas questões não são escopo do presente estudo e têm sido abordados em outros trabalhos (BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior, 2015; COSTA, 2013; FIGUEIRÊDO e colab., 2014; JUNIOR, Mendes; FERREIRA, 2014; SOUZA, Alberto de Mello E, 2012; UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

OBJETIVO E PERGUNTA DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa é analisar como tem se comportado a adesão de alunos dos estratos sociais mais vulneráveis do Distrito Federal às provas do Enem nos últimos anos, sobretudo em razão da ampliação da possibilidade de acesso desse público ao ensino superior, de modo geral, e à Universidade de Brasília (UnB), em particular, para responder à seguinte pergunta: *Em que medida os jovens elegíveis às políticas públicas de acesso ao ensino superior, de caráter reparatório, que se utilizam da nota do Enem, têm se apropriado desse mecanismo no Distrito Federal?*

Com relação ao formato, o trabalho está dividido em duas etapas e se organiza em quatro capítulos. A primeira etapa consiste na revisão de literatura, com o propósito de dar

robustez à fundamentação teórica adotada; e a segunda, na análise descritiva e exploratória das bases de dados dos questionários socioeconômicos do Enem nos anos de 2008 a 2015, do Distrito Federal.

A metodologia do trabalho está diluída ao longo da narrativa, sobretudo nos capítulos três e quatro.

PRIMEIRA ETAPA: Revisão Bibliográfica

Esta etapa é composta por três capítulos e reúne o arcabouço teórico que dará sustentação à pesquisa. Seus objetivos principais são ampliar a compreensão e a relevância do tema a partir de suas contextualizações no Brasil e no mundo, servindo a uma visão ampliada do objeto de estudo; e identificar as variáveis que utilizamos na segunda etapa do estudo, justificando as escolhas com fundamentação teórica.

A revisão de literatura incluiu referências bibliográficas indicadas ao longo do curso de mestrado, acrescidas de revisão narrativa, não sistemática, dos meios documental e eletrônico a partir de palavras-chave e autores de referência nos temas pesquisados.

Capítulo 1. MOBILIDADE SOCIAL, DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO

Este capítulo traz a grande categoria de análise do presente trabalho: a mobilidade social — que é sua espinha dorsal —, será apresentada com foco na contradição fortemente presente em seu estudo quando o olhar se volta para a sociedade brasileira: enquanto alguns teóricos indicam alta mobilidade social, outros defendem exatamente o contrário.

A partir da temática da mobilidade social, foram elencadas outras duas categorias, desigualdades e desenvolvimento, que são realçadas quando fazemos um movimento de distanciamento do nosso objeto de estudo na tentativa de compreender o contexto histórico e social em que se desenrola, servindo a uma visão ampliada do objeto de estudo.

O objetivo aqui é apresentar brevemente os três conceitos que dão nome ao capítulo e revelar como eles se relacionam. Para isso, nos apropriamos do processo de transição do rural para o urbano, quando a busca pelo desenvolvimento se mostrava um caminho inquestionável e irreversível na ampliação da mobilidade social e na redução das desigualdades no Brasil e no mundo.

1.1. MOBILIDADE SOCIAL: ALTA OU BAIXA? PRIMEIRA CONTRADIÇÃO

Nas ciências sociais, o termo *mobilidade* é abrangente e pode tender para estudos populacionais, de migração ou de uso do espaço urbano. Nesse contexto, quando adjetivado por social ainda não explica muita coisa. A busca por uma definição de *mobilidade social* não é tarefa fácil. Não porque é muito ampla ou recorrente (como tantos outros termos das ciências sociais dentre as quais poderíamos citar pobreza, vulnerabilidade, qualidade de vida), mas a dificuldade reside justamente porque os conceitos são escassos. Não estamos afirmando que estudos sobre mobilidade social são escassos, mas sim, que o conceito de mobilidade social é difícil de ser encontrado, mesmo porque vários de seus estudos prescindem de uma definição conceitual daquilo de que realmente trata. Não obstante a isso, quando tratamos especificamente do Brasil, há uma contradição fortemente presente no estudo da mobilidade social que se reflete explicitamente no fato de que, enquanto alguns teóricos indicam alta mobilidade social, outros defendem exatamente o contrário.

As duas vertentes (e seu entendimento) estão diretamente associadas a duas variações de mobilidade social: mobilidade absoluta — que corresponde à mudança na estrutura da sociedade, ou seja, a mudança na distribuição da população entre as diferentes classes sociais (GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013) —, e mobilidade relativa — que quantifica a probabilidade de um indivíduo oriundo de uma classe social vir a ocupar qualquer outra posição na estrutura de classes (Breen, 2007 *apud* Ramos, 2014) —. Em resumo, “As mudanças ou diferenças nas taxas absolutas são indicadores da desigualdade de posições. Já as taxas relativas indicam o nível de desigualdade de acesso a estas posições.” (RIBEIRO, 2000, p. 179)

Muita/Alta mobilidade social no Brasil. A mobilidade social é aqui entendida como “o movimento, normalmente de indivíduos (mas, por vezes, de grupos sociais), entre posições diferentes dentro de um sistema de estratificação social em uma sociedade qualquer” (do Valle Silva, s.n.t, p.57). Se há alta taxa de mobilidade absoluta, ou seja, grande incidência de indivíduos que migram de uma classe social de origem para outra distinta de destino, há alta mobilidade. Pastore & do Valle Silva (2000) e Scalón (1999, *apud* Ribeiro, 2000) sinalizam para a acentuada mobilidade social no Brasil pautados pelas PNADs de 1973 e de 1996. Ambos estudos concluíram que a mobilidade social ascendente no Brasil

acontece majoritariamente a curta distância, sendo raros os casos de longos deslocamentos de estratos sociais, em resumo, “muitos subiram pouco e poucos subiram muito” (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000, p. 8). O foco está na quantidade (e não na qualidade) dos deslocamentos ascendentes ou descendentes que acontecem na estrutura social.

Pouca/Baixa mobilidade social no Brasil. Outra perspectiva “identifica que uma sociedade apresenta maior mobilidade que outra se a classe social dos pais na primeira sociedade tem uma importância menor na determinação da classe social dos filhos” (GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013). O olhar repousa mais fortemente sobre a igualdade de oportunidades para todos, restringindo o mérito de alta mobilidade às sociedades cujas chances de ascensão social são mais igualitárias tanto para o filho do pai que pertencia ao grupo de status alto quanto o filho do pai de status baixo-inferior. Estatisticamente, correspondem às taxas de mobilidade relativa que, no Brasil, tendem a ser estáveis ao longo do tempo (RIBEIRO, 2000).

Para melhor ilustrar esse antagonismo, o estudo de Scalon (1999, *apud* Ribeiro, 2000) sobre mobilidade social e educação no Brasil concluiu que as chances de um filho de um porteiro se tornar médico é 133 vezes menor do que as de um filho de um médico seguir os passos do pai. Sobre essa associação, Ribeiro (2000) comentou que, para os padrões europeus, uma proporção entre 10 e 20 já seria dado como escandaloso. Para os que consideram alta a mobilidade no Brasil, a unidade de medida respeita a dinamicidade dos indivíduos entre as classes sociais, independente da distância da mobilidade, pois o fato de filhos de porteiros subirem um degrau na estrutura hierárquica das ocupações já denota mobilidade. E, se esse movimento acontece em grande escala — muitos indivíduos se movendo entre diferentes posições, para cima ou para baixo — estamos diante de uma sociedade com alta mobilidade social.

Como se vê, os estudos deflagram uma só realidade, a brasileira, marcada por grande dinamicidade dos indivíduos que se movimentam de uma posição social para outra na estrutura hierárquica, mas que encontram limitações tremendas na intensidade desse deslocamento, impostas pelas desigualdades de oportunidades de mobilidade social. A contradição entre alta/baixa mobilidade reside, portanto, na perspectiva adotada.

No entanto, independentemente do prisma, os estudos trazem em comum o papel primordial da educação nos processos de mobilidade. Sendo este o nosso foco, apresentamos abaixo a importância que foi dada ao acesso à educação como elemento impulsionador de mudanças estruturais nas últimas décadas, e de uma promessa que não se cumpriu.

1.2. DO RURAL PARA O URBANO. DA IGUALDADE PARA A DESIGUALDADE DE RENDA? DA IMOBILIDADE PARA A MOBILIDADE SOCIAL?

O Brasil é um país extremamente desigual. Quando reinava um cenário majoritariamente rural (a guinada para a urbanização aconteceu no período entre 1960-1970, quando foi mais acentuada a evolução positiva da população urbana), o Brasil já exibía sinais de desigualdades imensas, deflagradas pelo desequilíbrio na distribuição da terra. O recenseamento realizado em 1950 (quando a população brasileira se divide em 64% na área rural, e 36% na urbana⁷) demonstra claramente a acentuada concentração de terra, representada pela grande parcela da área ocupada dedicada a um pequeno número de grandes propriedades: 75% de toda a área ocupada no Brasil correspondia às grandes propriedades (o que significa dizer que se concentrava nos grandes proprietários de terra) que, por sua vez, representavam apenas 9% do total de propriedades recenseadas. Já o grupo mais numeroso, composto por pequenos estabelecimentos, correspondia a 85% do número de estabelecimentos cuja ocupação se dava em apenas 17% do total da grande área (PRADO JUNIOR, 2000).

Tabela 1 - Estrutura e distribuição da propriedade fundiária no Brasil, em 1950

Estabelecimentos agropecuários (por categoria)	% de estabelecimentos (por categoria)	% de área ocupada (por categoria)
Pequenos (até 100 ha)	85	17
Médios (entre 100 e 200 ha)	6	8
Grandes (maior que 200 ha)	9	75

Fonte: Adaptado de Ministério de Agricultura, 1955 *apud* Prado Júnior, 2000.

A distribuição de renda no país, seis décadas depois, segue a mesma lógica: grande parte da renda do país concentrada na classe social que ocupa o topo da pirâmide da distribuição que, por sua vez, corresponde à menor parcela da população brasileira. Até a

⁷ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

análise otimista a que nos apegamos nos últimos anos, de que a desigualdade de renda no país estava diminuindo, se revelou enganosa⁸. Se, por um lado, os pobres estão cada vez menos pobres em razão das políticas sociais dos últimos governos, sobretudo dos programas de transferência de renda, como mostram inequivocadamente a literatura específica (SOARES e colab., 2007), os ricos, por outro, mantêm-se ricos (ou mais ricos) e assim a renda permanece concentrada nas mãos de poucos. Estudos recentes sobre a distribuição da renda entre os indivíduos no Brasil (MEDEIROS e colab., 2015) indicam que os mais ricos apropriam-se de uma parcela substantiva da renda total do país, sem mudanças claras entre 2006 e 2012. Nesse período, em média, quase a metade da renda total do país (44%) esteve concentrada nos 5% mais ricos. A renda brasileira sempre esteve altamente concentrada no grupo que ocupa o topo da pirâmide o que traz, como consequência, os altos níveis de desigualdade de renda no Brasil (SOUZA, Pedro H. G. F.; MEDEIROS, 2015). Assim, apesar dos esforços de redução ou combate à pobreza no Brasil, o impacto dessas ações na redução das desigualdades ainda é pequeno, pois o topo continua intacto e “o que acontece no topo da distribuição afeta quem está na base” (ATKINSON, 2015, p. 49).

O cenário não é muito diferente de quando a análise se desloca para a distribuição da renda entre os indivíduos no mundo: a pirâmide da renda global tem em sua base quase 80% da população mundial, os mais pobres, que detém cerca de 20% da renda total. Em seu topo, outros 20% da renda, ou seja, a mesma quantidade de capital é distribuída entre 1,75% da população mundial, os mais ricos (MILANOVIĆ, 2011).

Ainda no âmbito da desigualdade de renda entre as pessoas dentro de um país, o economista Simon Kuznets, desenvolveu em 1955 um modelo que defendia que, ao longo do processo de desenvolvimento econômico das diversas nações, a desigualdade de renda apresentaria uma curva em forma de U invertido representando a desigualdade (nas sociedades em industrialização) aumentando por algum tempo até atingir um ponto máximo, a partir do qual, passaria a diminuir, contínua e naturalmente (MILANOVIĆ, 2011). A “curva

⁸ As análises mais comuns sobre desigualdade de renda usavam como referência dados de pesquisas domiciliares (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNAD, Pesquisa de Orçamentos Familiares/POF e Censo) que, de 2001 a 2011 indicaram que o Brasil estava caminhando no sentido da diminuição da desigualdade social. No entanto, um estudo de 2015 realizado pelos pesquisadores da UnB Marcelo Medeiros, Pedro Souza e Fabio Castro, com base em dados do imposto de renda da pessoa física, ao trazer informações mais detalhadas sobre a renda dos ricos, mostrou que a alta desigualdade no Brasil permanece estável.

de Kuznets”, como ficou conhecida, é explicada pela seguinte trajetória: em sua origem, uma sociedade majoritariamente rural apresenta pouca desigualdade de renda já que boa parte dos indivíduos vive de sua própria subsistência. Na medida em que a transição de uma economia tradicional (rural, mais pobre) para uma economia moderna (urbana, mais rica) caminha, a desigualdade aumenta em razão da diversidade de postos de trabalho que são ampliados e/ou criados nas cidades; e da consolidação da monocultura como forma mais produtiva e rentável no meio rural. No entanto, tendo migrado para as cidades, amplia-se o acesso da população à educação e à democracia estimulando a redução da desigualdade ao longo prazo. Em resumo, a curva de Kuznets seguia a lógica segundo a qual: “From equal it [a distribuição da renda] becomes unequal and then returns toward equality” (Milanović, 2011, n.p.).

Do ponto de vista da mobilidade social, os sociólogos tenderam a crer que esse mesmo movimento de ampliação do acesso às oportunidades em educação, fruto do processo de industrialização, repercutiria quase que mecanicamente no aumento da igualdade das oportunidades de ensino e, mais precisamente, no aumento da mobilidade social. A ampliação das sociedades industriais, portanto, teria como consequência o aumento da mobilidade social. As sociedades rurais tradicionais eram marcadas por uma similaridade muito grande entre as estruturas familiares e as econômicas e sociais, de tal sorte que a origem social de dado sujeito era tida como elemento preponderante na determinação de sua posição social. Assim como a lógica de Kuznets apontava para o aumento da igualdade da renda via ampliação do acesso à educação, o pensamento corrente na sociologia sinalizava para a diminuição progressiva na dependência entre instituição familiar e posição social. Na medida em que a organização de uma sociedade industrializada abria caminhos para a aquisição de competências individuais, a posição social do sujeito passaria a ser cada vez menos dependente de sua origem social,

[...] conduzindo o desenvolvimento das sociedades industriais a uma dependência cada vez mais afirmada da posição social em relação às competências adquiridas, deve-se esperar um enfraquecimento da ligação desta posição em relação à origem social. (BOUDON, 1981, p. 17)

Esse sentimento foi partilhado em solo brasileiro, onde o processo de industrialização também se fez reluzir como ponto de passagem para a superação das desigualdades de oportunidades, apegando-se à ideia de que os atributos que não estão sob o controle dos

sujeitos, como a origem familiar, a raça e o sexo, deixariam de ser determinantes da estratificação, abrindo lugar para o êxito, o talento e o esforço pessoais, conferindo sentido à ideologia meritocrática. Partidários desse pensamento chegaram a sentenciar o fim do racismo como parte de um processo natural em que a racionalidade de uma sociedade moderna o faria esvair-se (OSÓRIO, 2008).

Voltando-se para a esfera do desenvolvimento — em especial para as nações em desenvolvimento — dentre as teorias clássicas de crescimento da economia convencional, o modelo de Lewis previa que o lucro no setor privado, ao ser reinvestido no próprio setor, geraria novos postos de trabalho permitindo dar vazão gradativa ao movimento migratório de trabalhadores do campo para as cidades (TODARO; SMITH, 2011).

Contrariando as expectativas, o que de fato aconteceu com relação à “hipótese de Kuznets” foi um conjunto de evidências variadas. A curva em U invertido foi verificada ao longo da história em alguns países, sobretudo os da Europa Ocidental e Estados Unidos, e em outros, não. No entanto, nesses mesmos países em que ela se apresenta (Inglaterra e EUA), a trajetória de queda na desigualdade de renda retraiu e apresentou um movimento reverso evidenciado nas últimas décadas, transformando o U invertido em um S horizontalizado (MILANOVIĆ, 2011).

De forma similar, na medida em que foram empreendidas as primeiras observações empíricas⁹ sobre os processos de mobilidade social, revelou-se que a mobilidade social é, de fato, maior nas sociedades industriais que nas tradicionais. Mas, ao contrário do que se esperava, a desigualdade de oportunidades escolares se manteve intensa e persistente nas sociedades industriais, enfraquecendo a proposição de que o processo de industrialização conduziria a um aumento marcado e linear da mobilidade social (BOUDON, 1981).

No que diz respeito à mobilidade social de negros no Brasil, as mudanças estruturais capazes de gerar novas oportunidades de trabalho que poderiam absorver parte da mão de obra do trabalhador negro de fato ocorreram, mas grande parte delas foi oferecida aos imigrantes europeus, reforçando a corrente que defende a persistência do racismo como um obstáculo para a ascensão desse grupo racial (OSÓRIO, 2008). A estrutura social que se

⁹ Como ilustração, Boudon (1981, p. 17) apresenta os dados de um estudo comparativo entre a Suécia em 1700 e a Dinamarca em 1950, desenvolvido por Svalastoga (1959).

mostrou extremamente rígida para a ascensão dos negros, foi extremamente permeável para os imigrantes europeus. “O desenvolvimento econômico produziu melhorias de bem-estar para a população negra, mas não contribuiu para a diminuição das distâncias entre negros e brancos” (OSÓRIO, 2008, p. 89).

Com relação a Lewis, Todaro e Smith (2011) nos alertam que, ao apostar que o capital acumulado no setor urbano seria convertido integralmente na criação de novas vagas de trabalho, dando conta da demanda de mão de obra intensificada pelos migrantes rurais, o modelo subestimou o papel do lucro, que se impôs claramente pela máxima de produzir mais em menos tempo. O capital foi em parte investido em tecnologias que permitiam o aumento da produção sem a ampliação de mão de obra — hoje, significa dizer que o aumento do PIB de um país não corresponde ao aumento do bem-estar de sua população.

Disso resulta afirmar que o desenvolvimento das sociedades industriais não se faz acompanhar nem do aumento da mobilidade social nem da redução das desigualdades de renda ou, nas palavras de Boudon:

entre as diversas formas de desigualdade social, a desigualdade das oportunidades é a que aparece, com as desigualdades econômicas, como a mais refratária à mudança e a mais insensível ao desenvolvimento das sociedades industriais. (1981, p. 20)

Se o conceito de igualdade de oportunidades sugere que características não controláveis pelos sujeitos (como origem familiar, raça, sexo) não sejam determinantes na definição de suas posições na sociedade, temos que o modelo de desenvolvimento atual não atende a essa demanda. É nesse cenário que cabe ao Estado, por meio de políticas públicas, o papel de compensar os sujeitos por suas desvantagens relacionadas às características não controláveis (Cohen, 1989; Bénabou, 2000; Roemer, 2000, 2012 *apud* Rossetto & Gonçalves, 2015).

O desequilíbrio social que se revela pelos altos índices de desigualdade de renda nos convida a reavaliar o modelo de desenvolvimento que adotamos e a traçar um ponto de chegada para o desenvolvimento que objetive, efetivamente, uma solução que diminua a distância entre os mais ricos e os mais pobres, aproximando-se da noção multidimensional de desenvolvimento segundo a qual:

Development should therefore be perceived as a multidimensional process involving the reorganization and reorientation of entire economic and social

systems. In addition to improvements in incomes and output, it typically involves radical changes in institutional, social and administrative structures as well as in popular attitudes and, in many cases, even customs and beliefs. (TODARO; SMITH, 2011, p. 110)

1.3. MOBILIDADE SOCIAL E INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL

O Brasil experimentou um processo de urbanização em que o emprego de novas tecnologias e o deslocamento do capital para investimentos financeiros culminou em um quadro bem diverso daquele formulado por Lewis. No Brasil, o período entre 1968-1973 correspondeu ao *milagre econômico* quando, sob o regime militar, o país experimentou o processo de *modernização conservadora*¹⁰.

É bem verdade que a rápida conversão da sociedade brasileira de uma sociedade eminentemente rural para urbana trouxe profundas mudanças no mercado de trabalho que repercutiram positivamente nas taxas absolutas de mobilidade. Com base nos dados da PNAD de 1973, Pastore e do Valle Silva (2000) estimaram que quase 50% dos adultos pesquisados subiram na escala social em relação a seus pais. A forte aceleração do crescimento econômico promoveu a abertura de novas vagas de trabalho no cenário urbano (em especial tarefas manuais que não exigiam qualificação), que foram rapidamente ocupadas pelos migrantes rurais. Esse movimento foi considerado naquele estudo como uma ascensão social do estrato mais baixo da pirâmide social (o trabalhador rural não qualificado) para o estrato imediatamente superior (o trabalhador urbano não qualificado). Por outro lado, a migração do homem do campo para as cidades se deu de maneira intensa e desorganizada, repercutindo, dentre outras coisas, no desemprego e na submissão de trabalhadores a condições precárias de trabalho e trazendo consigo um legado de exploração, baixa escolaridade e despreparo para o mundo do trabalho (PRADO JUNIOR, 2000). Temos aí mais uma contradição. A migração do cenário rural para o urbano pode representar ascensão social quando a mão de obra é empregada em razão da ampliação do mercado de

¹⁰ Termo utilizado por Guimarães (1977). Modernização porque se caracterizou pelo incremento de recursos econômicos e tecnológicos no campo com vistas a melhorar a produtividade da terra, rompendo com a ideia do rural como setor atrasado e com barreiras persistentes ao avanço tecnológico. Conservadora porque não alterou em nada a estrutura de distribuição da propriedade, marcada pelo elevado grau de concentração, que se traduz em muita terra nas mãos de pouca gente.

trabalho urbano; um ganho imediato pequeno, mas um salto no futuro dos filhos em razão do acesso facilitado às oportunidades educacionais (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000); ou, ainda, o simples deslocamento da pobreza.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

A sociedade brasileira é marcada por desigualdades sociais muito intensas. A promessa do desenvolvimento das sociedades industriais como um caminho para a mobilidade social, ou para a redução das desigualdades de renda, se pautou na democratização no acesso à Educação, e não se cumpriu no Brasil e no mundo. Isso porque a esfera educacional vem preservando, por décadas, desigualdades de oportunidades importantes que repercutem diretamente no acesso às posições na hierarquia social. Nesse contexto, a classe social dos pais ainda é poderosa na determinação da classe social dos filhos, reforçando a relevância das características não controláveis pelos sujeitos como origem social e raça, e mantendo estáveis as taxas de mobilidade relativa no Brasil.

O aumento no grau de mobilidade social no Brasil pode sinalizar para uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo quando se trata de romper ciclos de pobreza ou de vulnerabilidade, caminhando ao encontro de um modelo de desenvolvimento multidimensional que passa pela reorganização dos processos econômicos e sociais. Nesse sentido, torna-se relevante identificar e conhecer as características que têm se consagrado como principais barreiras para a mobilidade social ascendente, e que repercutem em desigualdades de oportunidades entre as pessoas para que sejam focalizadas por políticas públicas que visem minimizar essas desvantagens históricas, sobretudo no âmbito da Educação.

Capítulo 2. MOBILIDADE SOCIAL, EDUCAÇÃO E SUAS VULNERABILIDADES

Já dedicamos algumas páginas para falar sobre a mobilidade social, que traz boa parte do arcabouço teórico que sustenta a proposta que se apresenta. Convém, agora, apresentar os principais elementos que podem funcionar como obstáculos para o movimento ascendente de mobilidade. Afinal, uma vez que o nosso interesse está em analisar como tem se comportado a participação de alunos vulneráveis do Distrito Federal nas provas do Enem nos últimos anos, é fundamental estabelecermos o que entendemos por vulnerabilidade no contexto das desigualdades de oportunidades em educação.

As perguntas por trás do objetivo desse capítulo são, portanto: *Que características individuais têm demonstrado maior resistência no rompimento das barreiras da ascensão educacional, segundo os estudos acerca da mobilidade social? Quem é o grupo vulnerável dentro da população que estudamos? A quem devemos direcionar o nosso olhar?*

As vulnerabilidades que nos cabem

Ao adentrarmos na seara da vulnerabilidade, iniciamos pela apresentação do sentido amplo do termo para, em seguida, delimitá-lo conforme o interesse da pesquisa e no contexto específico da mobilidade social.

Vulnerabilidade é um conceito em construção, com múltiplos condicionantes e, por isso, extremamente complexo e abrangente na medida em que pode ser aplicado a diversos campos do saber e adquirir dimensões na saúde, direito, material, cultural, social e política. Seu significado varia de acordo com o campo de estudo e, por essa razão, a tentativa de buscar uma definição que possa ser amplamente utilizada não é tarefa fácil. Assim, nossa intenção aqui é tão somente encontrar um conceito de vulnerabilidade que faça sentido no contexto do estudo.

O termo deriva de *vulnerabilis*, palavra latina que significa lesão, corte ou ferida exposta, sem cicatrização, feridas sangrentas com sérios riscos de infecção¹¹. Num corpo saudável essa seria a parte fragilizada, suscetível à dor, ou ao dano maior. Relaciona-se,

¹¹ Dicionário Morfológico da Língua Portuguesa *apud* Junior, 2010.

portanto, a uma predisposição ao risco e/ou ao que é frágil e se, originalmente, era usado para designar suscetibilidade ao dano físico, com o tempo, estendeu-se a outras esferas. Em geral, está relacionado à propensão ao risco ou potencial para a perda e, nesse sentido, tem estreita ligação com uma *situação de risco*.

É comum o estudo da vulnerabilidade estar associado a desastres naturais, mais especificamente à capacidade de resposta, ou os fatores que influenciam a resposta, às catástrofes. Foi nesse contexto que Cutter (2011) propôs a *ciência da vulnerabilidade*, como a:

integração multidisciplinar das ciências sociais, das ciências naturais e da engenharia na compreensão das circunstâncias que colocam as populações e os locais em risco devido aos perigos, e dos factores que aumentam ou reduzem a capacidade de resposta e de recuperação das populações, dos sistemas físicos ou das infraestruturas em relação a ameaças ambientais. (CUTTER, 2011, p. 59)

Apesar de reconhecer a multidimensionalidade do termo, essa definição para a ciência da vulnerabilidade ainda é muito restrita por associar-se apenas a ameaças ambientais.

Nos anos 90, a discussão sobre a vulnerabilidade se ampliou a partir do alargamento da noção de pobreza, com o esgotamento da ideia de insuficiência de renda como parâmetro único para sua medição. Essa nova roupagem teve origem, sobretudo, nos estudos de organismos internacionais e, em especial, provenientes da ONU (Organização das Nações Unidas), Banco Mundial e Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) (MONTEIRO, 2012). É no seio da Cepal que se desenvolve a associação do termo vulnerabilidade às desvantagens sociais que produzem (e reproduzem) a pobreza e, mais precisamente em Kztman (2000), ancoramos a ideia de vulnerabilidade que adotamos nesta pesquisa por associar-se fortemente à incapacidade do sujeito de controlar as forças que modelam seu próprio destino:

Por vulnerabilidad social entendemos la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro. (KAZTMAN, 2000, p. 281)

Pelo até aqui exposto, observamos que a vulnerabilidade se refere a limitações na capacidade do indivíduo de responder a dois tipos de situações: de risco ou de oportunidade. O uso do termo *vulnerável* no presente trabalho se aproxima da noção ampliada do termo, interpretando-o como uma condição do indivíduo que apresenta alguma característica

(relacionada a gênero, etnia, renda, idade etc.), ou um conjunto delas, que impõe limitações a sua capacidade de responder a determinadas oportunidades, sobretudo no âmbito da educação — entendida como grande promotora da ascensão social.

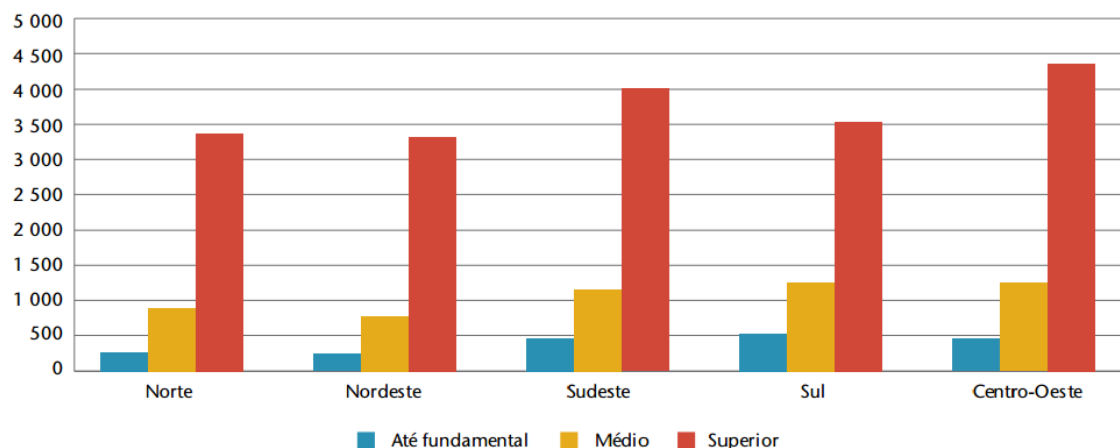
Assim, temos aqui a necessidade de compreender a dinâmica que se dá entre as desvantagens e as oportunidades. Neste capítulo nos dedicamos a reunir informações que permitam operacionalizar o conceito da vulnerabilidade — que é a proposta para a segunda etapa do trabalho —, partindo para a consolidação das características que marcam as desigualdades de oportunidades de mobilidade social via educação passíveis de serem analisadas na proposta que se apresenta.

2.1. PRIMEIRA VULNERABILIDADE: ORIGEM SOCIAL

Origem social é termo muito amplo, podendo abarcar uma série de elementos. Nos estudos sobre mobilidade social, a origem social, em geral, é dada pela ocupação do pai, renda per capita da família ou anos de escolaridade do pai.

A ocupação do pai é uma informação que não temos em nossas bases de dados (questionários do Enem). Já a renda per capita da família, apesar de não estar dada, poderia ser obtida porque o suplemento socioeconômico do questionário do Enem inclui a renda familiar e a quantidade de pessoas que compõem a família. Assim, chegar a essa divisão seria tarefa possível. No entanto, estudos sobre mobilidade social indicam que o aumento nos anos de escolaridade é proporcional ao aumento da renda. No Brasil, esse achado se reflete nos dados obtidos pelo Censo Demográfico de 2010, ilustrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Rendimento médio, por nível de instrução e por região no Brasil, 2010



Fonte: Atlas do Censo Demográfico 2010, IBGE, p. 176

Nota: *Foi calculada a média do rendimento bruto para cada nível de instrução segundo microrregião geográfica. Considerou-se para o cálculo da média o rendimento nominal mensal bruto, habitual, no mês de referência, do trabalho principal e dos demais trabalhos que a pessoa tinha na semana de referência.

É nesse sentido que se depreende que a persistência intergeracional de educação repercute em persistência intergeracional de renda — ou da pobreza, quando se trata dos estratos sociais mais baixos —. Em outras palavras, a mobilidade intergeracional de educação tem impacto direto na mobilidade intergeracional de renda (Dunn, 2004, *apud* Gonçalves & Silveira Neto, 2013), tornando possível ao presente estudo associar origem social à variável de escolaridade do pai e/ou da mãe — que estão presentes em nossas bases de dados.

Assim, o presente estudo caracteriza a educação como elemento-chave para medição da mobilidade, preterindo renda, ocupação e outras variáveis possíveis. A origem social é, portanto, associada ao grau de escolaridade dos pais, que será um dos parâmetros de referência para caracterizar a vulnerabilidade. Com isso, pretende-se realçar o peso da herança social sobre a trajetória do indivíduo, marcadamente no enfoque ao papel da educação:

A educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros, importância que vem crescendo ao longo do tempo. Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social. (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000, p. 40)

É justo afirmar que indivíduos cujos pais estão no topo da hierarquia educacional no Brasil tendem a ter amplas oportunidades educacionais e, por consequência, alcançar altos níveis educacionais e de renda. Mas, não é verdade supor que todas as pessoas que

alcançaram altos graus de instrução procedem de famílias cujos chefes tiveram essa mesma trajetória escolar.

No âmbito da mobilidade social, a educação desempenha diferentes papéis, mas, em sentido amplo, é um determinante primordial na dinâmica social. A partir da revisão de literatura sobre mobilidade social, no que diz respeito à escolaridade dos pais, foi possível identificar a educação como condicionante de três possíveis aspectos que se relacionam fortemente com a proposta deste trabalho. Abaixo, apresentamos uma compilação desses principais achados e adicionamos informações metodológicas com o intuito de esclarecer como a pesquisa pretende se beneficiar dessa análise.

Educação e berço

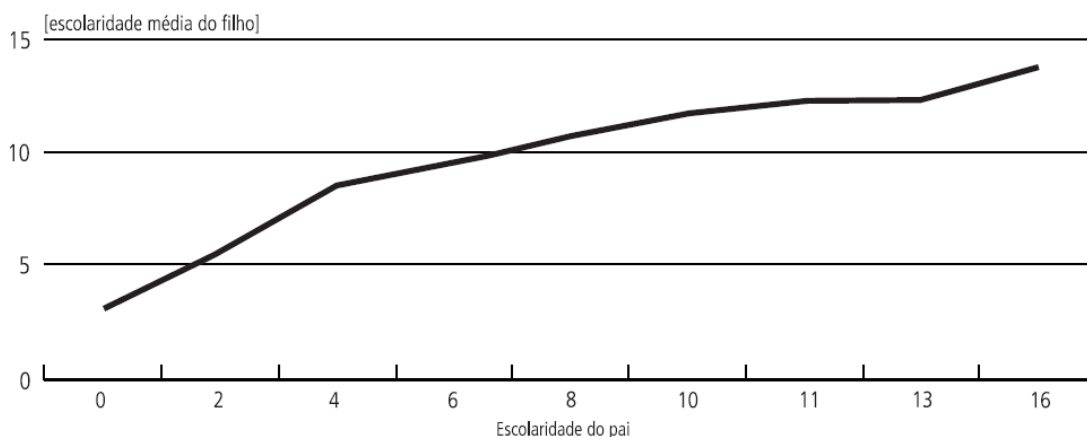
A educação dos pais é um importante determinante da educação dos filhos (FERREIRA; VELOSO, 2003; GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013; PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000) e, nesse sentido, ela pode ser analisada como um elemento *ex-ante* à trajetória do indivíduo. Consubstancia-se no grau de escolaridade do pai e/ou da mãe, em que pese a transmissão de status social ou de características familiares, e responde à pergunta: *de onde ele (o respondente) vem? Qual sua origem social?*

Dados da PNAD de 1996 levam a crer que a persistência intergeracional de educação no Brasil é muito alta e heterogênea (GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013) e significativamente mais elevada entre filhos de pais com baixa escolaridade, em comparação a pais com alta escolaridade (FERREIRA; VELOSO, 2003).

Ao estudarem as Pnads de 1973 e 1996, Pastore & do Valle Silva (2000) identificaram a educação dos pais como variável de maior impacto na determinação da escolaridade do filho, quando comparada ao status socioeconômico paterno e à residência em zona urbana, cuja importância relativa alcançou quase duas vezes a obtida por ambos determinantes. E, ainda, que a educação do filho era tida como o capital mais fundamental para a ascensão social de grande parcela da população consultada em 1996. De fato, Dunn (2004, *apud* Gonçalves & Silveira Neto, 2013) argumentou que o Brasil experimentou uma redução na transmissão intergeracional de educação com reflexo, ao longo prazo, na queda da

transmissão de renda. O aumento na escolaridade dos filhos com relação a dos pais foi também observada no estudo de Ferreira & Veloso (2003) que, com base nos dados na PNAD de 1996, construíram o gráfico que segue:

Gráfico 3 - Associação entre a escolaridade do pai e a escolaridade média do filho, Brasil, 1996



Fonte: FERREIRA & VELOSO, 2003, P. 487. Baseado na PNAD 1996.

No entanto, esses mesmos dados quando usados para calcular o grau de persistência intergeracional de educação (uma medida que traduz a relação entre a educação do pai/mãe e a do filho representada pelo coeficiente de persistência, β ; quanto maior o coeficiente, menor o grau de mobilidade educacional), posiciona o Brasil no topo do ranking da imobilidade, se comparado a outros países cuja literatura traz informações a esse respeito. Ferreira & Veloso (2003) destacam que os países centrais apresentam grau de persistência variando entre 0,20 e 0,35, enquanto os países latino-americanos alcançam 0,50 e 0,70:

Tabela 2 - Grau de persistência intergeracional de educação, por país

Autor	Grau de persistência educacional	País
Borjas (1992)	0,25	Estados Unidos
Couch e Dunn (1997)	0,27	Estados Unidos
Mulligan (1997)	0,32	Estados Unidos
Behrman, Gaviria e Székely (2001)	0,35	Estados Unidos
Couch e Dunn (1997)	0,20	Alemanha
Behrman, Gaviria e Székely (2001)	0,70	Brasil
Behrman, Gaviria e Székely (2001)	0,70	Colômbia
Behrman, Gaviria e Székely (2001)	0,50	México
Behrman, Gaviria e Székely (2001)	0,50	Peru
Lillard e Willis (1994)	0,19	Malásia

Fonte: Ferreira & Veloso, 2003, p. 484.

O presente estudo não consegue captar o grau de persistência educacional porque, como já indicamos, a escolaridade dos filhos em nossa base de dados é um dado em transformação. Assim, ao analisarmos do ponto de vista da mobilidade social, temos em mente que as informações de que dispomos nos fornecem apenas uma visão parcial do status educacional do filho (em razão da impossibilidade de se estimar a distância educacional final dessa mobilidade, já que a trajetória educacional do(a) filho(a) ainda não se concluiu).

Temos, então, que a educação dos pais tem comprovada influência na trajetória educacional dos filhos, sobretudo no Brasil. Transpondo essa informação para o nosso estudo, temos nos questionários do Enem, a variável que corresponde a esse elemento de análise materializada nas respostas dadas às perguntas: *Até quando seu pai estudou?/ Até quando sua mãe estudou?* (edições 2008, 2009, 2011-2014) e *Qual é o nível de escolaridade do seu pai?/ Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?* (edição 2010) e *Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou? Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?* (edição 2015)

Apesar de, ao longo da revisão de literatura sobre mobilidade social, não encontramos estudos que tenham utilizado a escolaridade da mãe como ponto de origem, optamos por usá-la em razão de: o sistemático aumentado na proporção de mulheres chefes de família, nos últimos anos (IPEA e colab., 2011); as nossas bases de dados apresentarem

menos casos de “não resposta” para a variável *escolaridade da mãe*; os níveis de escolaridade de pai e mãe serem muito semelhantes¹²; as mães terem maiores chances de influenciar a escolaridade de seus filhos (PASCHOAL, 2008).

A partir desses dados, será possível verificar como se comporta essa variável (escolaridade da mãe) com relação a outras que indicam desvantagens educacionais (tipo de escola, raça) da população estudada. Pretendemos, também, observar se houve aumento, ao longo das edições investigadas, no número de jovens que prestou o exame do Enem com mães de baixa escolaridade.

Educação e percurso

Tomar como base referencial de análise o questionário socioeconômico do Enem e adotar a perspectiva da mobilidade social significa considerar na investigação apenas um estágio (a conclusão do ensino médio) ao longo de uma trajetória (educacional) que ainda não é sabida. É importante destacar que o trabalho olha para os dados do Enem como uma fotografia, estática, que revela um momento na trajetória dos jovens do DF que prestaram a prova do Enem entre 2008 e 2014. Possivelmente, alguns prosseguirão nos seus caminhos acadêmicos, enquanto outros cessarão os estudos tendo concluído ou não o ensino médio. Mas isso não sabemos, e não nos interessa neste momento, pois o objetivo é verificar se os jovens que concluem o ensino médio no DF provenientes de camadas mais vulneráveis da sociedade estão aderindo ao Enem.

Tendo em mente esta fotografia, cabe averiguar qual a distância até ali percorrida, considerando a conclusão do ensino médio como destino educacional — que nos é dado em razão da pessoa que nos fornece as informações do questionário do Enem¹³—, e, a origem, definida pela escolaridade da mãe. Essa é a lógica que adotaremos para calcular a distância educacional percorrida de uma geração para a outra.

¹² Gonçalves & Silveira Neto (2013, p. 441) comenta sobre a homogeneidade do nível educacional nas escolhas matrimoniais. Nossa base de dados, ratifica essa informação, pois, o coeficiente de contingência (um indicador do grau de associação entre duas variáveis, que varia de 0 a 1) da associação entre a escolaridade da mãe e a do pai, no Distrito Federal é alta (2013 e 2014 = 0,66; 2015 = 0,8).

¹³ Nossa base de dados é composta apenas por estudantes concluintes do ensino médio, nas escolas de ensino regular do Distrito Federal.

No cálculo da distância entre a escolaridade da mãe e a do(a) filho(a), a origem educacional será medida pelos anos de estudo da mãe (de acordo com o questionário do Enem), e o destino será dado como 12 anos de estudo, o equivalente ao ensino médio completo¹⁴. Nessa investigação, é possível considerar um resultado obtido com base na PNAD de 1996 que concluiu que o filho alcança, em média, 3,38 anos de estudo à frente do pai (Veloso e Ferreira, 2003). E, poderemos estimar a distância média percorrida em anos de estudo (quando comparada a escolaridade da mãe e a do filho), por edição do Enem, para verificar se houve progressão desse deslocamento na série histórica analisada.

Educação e legado

De acordo com o que já foi apresentado na seção *Educação e berço*, a educação se destaca como elemento preponderante na determinação da herança social, ou seja, indivíduos cujos pais tiveram poucos anos de estudo tendem a reproduzir dificuldades de acesso à educação formal. É nesse contexto que o sujeito que alcança um alto grau de escolaridade, deixa como herança para seu filho um elenco ampliado de oportunidades educacionais.

Em estudos sobre mobilidade social, esse elemento se materializa no grau de escolaridade alcançado pelo sujeito, e responde à pergunta: *onde ele chegou?* No presente estudo, está limitado ao segundo grau completo em razão da nossa fotografia ter o Enem como pano de fundo. Assim, respeitada a limitação que esse recorte impõe à população estudada, o estudo pretende investigar mudanças importantes de rota na trajetória intergeracional de famílias, a partir da identificação de deslocamentos ascendentes de longa distância. A partir desses dados, será possível identificar deslocamentos de longa distância a partir do registro de estudantes com mães de baixa escolaridade, que estavam em fase final de conclusão do ensino médio, e observar como tem se comportado a participação desse segmento ao longo dos anos.

¹⁴ Encontramos equivalência semelhante (de níveis de escolaridade para anos de estudo) na literatura, em estudos referentes à PNAD de 1996 (Ferreira & Veloso, 2003; Gonçalves & Silveira Neto, 2013; Paschoal, 2008). No entanto, ao contrário desses estudos, optamos por considerar o ensino fundamental organizado em cinco anos iniciais e, por consequência, o ensino médio completo aumenta de 11 para 12 anos de estudo.

2.2. SEGUNDA VULNERABILIDADE: RAÇA

Qualquer estudo que traga à luz a temática das desigualdades de oportunidades não pode deixar de acolher a ideia de *condição inicial* que reconhece a origem histórica do negro no Brasil, seu passado recente de escravidão, e o legado de uma trajetória que o condicionou (e condiciona) a limitações socioeconômicas importantes e geradoras de outras desigualdades que vão além da renda.

No momento da abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Essa é a condição inicial. Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorram uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste. (OSÓRIO, 2008, p. 66)

Como reflexo dessa trajetória histórica, os dados da PNAD de 1996 trazem pretos e pardos concentrados nas classes baixas, enquanto o topo da hierarquia ocupacional é tomado por brancos (RIBEIRO, 2006). São novos negros com origem social nas classes menos abastadas e novos brancos com origem na classe alta, reproduzindo as desigualdades de oportunidades e preservando os negros brasileiros concentrados na base da pirâmide social. Para Silva (1988, *apud* Ribeiro, 2006):

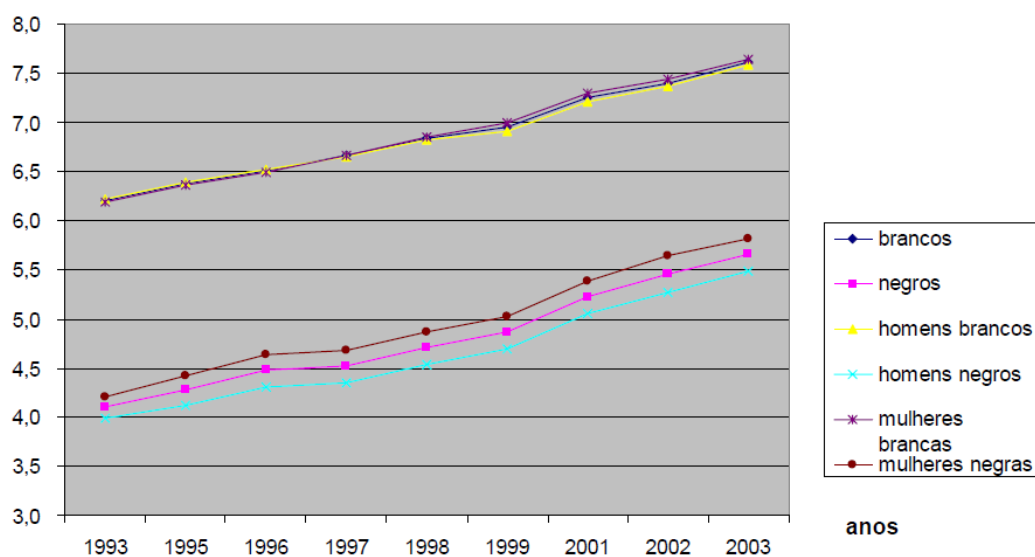
[...] além dos indivíduos herdarem uma situação socioeconômica, existe, ainda, uma herança de raça que faz com que os indivíduos de cor se encontrem em desvantagem competitiva em relação aos brancos na disputa pelas posições na estrutura social.

Assim, a cor da pele ou o baixo status socioeconômico, ou a conjugação dos dois elementos, carregam desvantagens competitivas que reverberam em várias dimensões, inclusive, e mais fortemente, na trajetória escolar:

Em maior ou menor medida, dependendo do estrato social de origem, as pessoas do grupo não-branco contam com uma severa desvantagem no acesso a um recurso crucial na competição por posições na estrutura social, como é o caso da educação formal. (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000, p. 94)

Os indicadores educacionais expressam, com clareza, as desigualdades a que negros estão submetidos e serão levadas e reproduzidas de forma ainda mais intensa no mercado de trabalho (PINHEIRO e colab., 2004).

Gráfico 4 - Média de anos de estudos, pessoas com mais de 15 anos de idade, por sexo e raça, 1993-2003



Fonte: Pinheiro et al., 2004, p. 12.

Há ainda, outros dois achados interessantes sobre a influência da raça nos processos de mobilidade social. Com base nos dados da PNAD de 1996, Ribeiro (2006) lança um olhar sobre o papel da raça e da classe (origem social) nos processos de mobilidade social ocupacional e conclui que a raça não interfere nos deslocamentos ascendentes de grupos cujos pais ocupavam os estratos mais baixos da pirâmide social, de modo que:

[...] as chances de mobilidade ascendente de pessoas com origens nas classes mais baixas são inteiramente determinadas pela origem de classe e a cor da pele não tem relevância. Não há desigualdade racial nas chances de mobilidade ascendente de pessoas com origem nas classes baixas. (RIBEIRO, 2006, p. 854).

Esse dado se altera consideravelmente na medida em que a classe de origem, determinada pela ocupação do pai, se eleva, corroborando para a hipótese de que “o preconceito racial se torna mais relevante na medida em que subimos na hierarquia de classes no Brasil” (RIBEIRO, 2006, p. 855). Por consequência, registros de mobilidade social descendente e de imobilidade são mais frequentes entre negros, de modo que “pessoas de cor preta e parda que nasceram em famílias de alto status estão muito mais expostas ao risco de experimentar mobilidade social descendente e perder posições sociais conquistadas na geração anterior” (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000, p. 91).

No entanto, também com base na PNAD de 1996, mas com o olhar voltado ao alcance educacional, Veloso (2003) chegou a uma conclusão diferente. A persistência intergeracional

de baixa escolaridade é mais intensa para negros: enquanto brancos filhos de pais que reportam nenhum ano de estudo têm 24,4% de chances de herdar a escolaridade zero, a probabilidade sobe para 42,1% para o grupo de negros.

No que concerne ao alcance de níveis mais elevados de educação formal — que é nosso foco central —, estudos recentes (FERREIRA; VELOSO, 2003; OSÓRIO, 2009; PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000; RIBEIRO, 2006, 2012) identificam que pessoas negras (pretos e pardos) enfrentam maior dificuldade do que brancos nesse percurso. A persistência de alta escolaridade é mais elevada para brancos, conforme nos mostra Ferreira & Veloso (2003). Em artigo sobre mobilidade intergeracional de educação, eles nos apresentavam com duas tabelas comparativas entre brancos e negros, tendo a escolaridade alcançada como destino e a escolaridade do pai como origem. Trouxemos para este estudo uma adaptação incorporando os dados dos dois grupos em uma única tabela e restringindo-os aos anos de destino que correspondem ao ingresso no ensino médio em diante, que é o que nos interessa avaliar.

Tabela 3 - Matriz de transição de educação para as séries finais comparativa entre brancos e negros, Brasil, 1996 (em %)

Escolaridade do pai	Escolaridade do filho							
	10		11		13		16	
	Branco	Negro	Branco	Negro	Branco	Negro	Branco	Negro
0	2	1,3	6	2,7	0,9	0,4	1,8	0,4
2	3,4	2,8	12,3	9,7	2,4	1,3	5	1,9
4	5,8	6,4	23	19,6	6,1	3,8	13,5	5
6	9,2	7,2	27,9	22	9,2	4,7	17,5	7,1
8	5,3	8,2	27,4	31,7	11,2	8,7	30,1	11,2
10	7,3	8,2	32,2	30,3	10,5	8,2	35,1	22,3
11	4,6	6,3	30,7	39,5	12,5	8	40,3	18,3
13	1,9	7,9	24,3	32,8	15,5	2	40,7	33
16	1,6	5,4	15,2	24,6	13	14,3	62,2	40,3

Fonte: Adaptada de Ferreira & Veloso, 2003, p. 495. Construída com base na PNAD de 1996.

De modo geral, os estudos sobre mobilidade social indicam uma possível barreira no acesso à educação superior, no entanto, ela é mais pronunciada para os estudantes negros. Os números relativos de estudantes negros que alcançam 16 anos de estudos é visivelmente menor do que os de estudantes brancos, em todas as categorias de escolaridade do pai — que remontam a diferentes origens sociais. As chances do filho de um pai com ensino superior completo seguir os passos do pai são de 62,2% para brancos e de 40,3% para negros.

Essa constatação é bastante relevante para a presente pesquisa por, pelo mesmo, duas razões: a cor da pele é uma característica que pode representar desvantagem ao longo do próprio percurso que levou à conclusão do ensino médio; como pode desempenhar uma barreira para o acesso ao ensino superior.

“[...]Não completar o segundo grau na classe alta representa um risco concreto de cair para as classes média e baixa, mas ser branco reduz especificamente o risco de que o movimento se direcione à baixa – negros terão mais chances de o terem como destino – além de aumentar a chance de permanência na classe.” (Osório, 2003, p.144 *apud* Ribeiro, 2006)

A questão relacionada à raça figura nos questionários do Enem por intermédio da pergunta: *Como você se considera?* Cujas opções são: branco, pardo, preto, amarelo e indígena¹⁵, além da opção *não declarada*.

Na revisão bibliográfica realizada até o momento, não encontramos menção à raça indígena. Além disso, entendemos que a educação escolar indígena implica uma abordagem singular, que excede o escopo deste trabalho. Como a distinção entre branco e não branco é central à pesquisa e a raça indígena não se inclui em nenhuma das duas categorias, metodologicamente, optamos por considerar aqueles que se autodeclararem indígenas como *Outros*. O mesmo tratamento será dado aos que se auto reportam amarelos. Assim, as análises estatísticas desenvolvidas acerca de raça terão como categorias: *Branco*; *Negro* (pretos e pardos) e *Outros* (amarelos e indígenas).

Conjugando as duas vulnerabilidades citadas, origem social e raça, partimos da hipótese de que o trabalho fornecerá registros de gerações que enfrentaram resistência no avanço educacional — seja pela raça, pela precária educação dos pais, ou ambos —, mas que, ao terem ascendido nessa trajetória, por certo, deixarão como herança aos seus filhos, um cenário com acesso mais ampliado à educação formal, reforçando o rompimento do ciclo de reprodução social. Nesse sentido, buscamos verificar como se comporta a participação dos estudantes de acordo com a raça/cor autodeclarada, na linha histórica observada, com o olhar atendo à adesão dos estudantes negros ao exame.

¹⁵ No questionário de 2013, as opções são discriminadas conforme segue: Branco; Negro; Pardo(a)/mulato; Amarelo(a) (de origem oriental); Indígena ou de origem indígena.

2.3. GÊNERO

Ao longo da história, gênero tem sido considerado um elemento de desvantagem que caracteriza desigualdades em várias dimensões, sobretudo na esfera do trabalho e da renda. De modo geral, as mulheres estão menos presentes do que os homens no mercado de trabalho e ocupam espaços diferenciados, concentrando-se nos trabalhos precários (IPEA e colab., 2011). No entanto, no que tange às desigualdades em educação, gênero não figura uma vulnerabilidade. Em grande parte dos indicadores educacionais, as mulheres se sobressaem aos homens. Mas essa diferença não é relevante a ponto de ser tratada como uma vulnerabilidade, no caso, para os homens. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2% (IPEA e colab., 2011, p. 22). Quando associamos gênero e raça, a desproporção se manifesta mais nitidamente: a taxa de escolarização no ensino superior é de 23,8% para mulheres brancas e de 9,9% para mulheres negras (IPEA e colab., 2011, p. 22).

Diante do exposto, gênero não será considerado vulnerabilidade na pesquisa que se apresenta.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

As vulnerabilidades são características dos indivíduos que podem dificultar ou impedir a aderência às estruturas de oportunidades. Uma vez que a mobilidade social pauta a nossa análise, e a educação dos pais é central na determinação educação do(a) filho(a), elegemos a escolaridade da mãe como principal elemento para referendar o estudo, constituindo-se, portanto, a característica em que focalizamos nossa análise. Tendo o acesso ao ensino superior como propósito e a mobilidade intergeracional em educação como contexto, estudantes com mães de baixa escolaridade são identificados como vulneráveis. Ainda nessa perspectiva, desponta a raça negra como característica que impõe desvantagens na trajetória escolar, sobretudo no alcance de níveis de escolaridade mais avançados. *Escolaridade da mãe e cor/raça* são, portanto, as principais variáveis a serem utilizadas na fase de análise dos dados, para responder às seguintes perguntas:

- A. Como se dá a distribuição dos estudantes que prestaram as provas do Enem, por escolaridade da mãe, ao longo das edições 2008-2015?
- B. Há deslocamentos de longa distância? Eles são significativos?
- C. Tem aumentado a participação de jovens com mães de baixa escolaridade na linha histórica observada?
- D. Como se dá a associação entre escolaridade da mãe e raça? Os alunos cujas mães têm baixa escolaridade são negros?
- E. Qual a proporção de alunos negros que prestaram as provas do Enem 2008-2015? Tem aumentado a participação desses alunos ao longo dos anos?
- F. Qual a distância média percorrida em anos de estudo (quando comparada a escolaridade da mãe e a do filho) por edição do Enem? Houve aumento dessa distância na série histórica analisada?

Capítulo 3. O ENEM COMO CHAVE DE ACESSO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

No capítulo anterior, nos apropriamos do conceito de vulnerabilidade defendido por Kaztman (2000), que a entende como a incapacidade do sujeito de aderir a oportunidades que contribuam para a melhoria de seu bem-estar. Complementar a essa lógica, trazemos a ideia de estrutura de oportunidade, também dele, que arremata essa perspectiva e nos ajuda a interpretar o panorama em que se desenvolve o nosso estudo:

Las estructuras de oportunidades se definen como probabilidades de acceso a bienes, servicios o a actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes.(KAZTMAN, 2000, p. 299)

Este conceito é fundamental para analisarmos a perspectiva de estudo em que nos apoiamos, em que, de um lado, temos a estrutura de oportunidades de acesso ao ensino superior; e, de outro, as características que funcionam como vulnerabilidades por representarem dificuldades na adesão a essa estrutura. Historicamente, o ensino superior no Brasil tem sido elitizado (PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000), e estudos de mobilidade social sinalizam para uma persistente barreira entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na educação superior (FERREIRA; VELOSO, 2003), com evidências de que 40% dos concluintes do ensino médio, não passam para o nível de escolaridade seguinte (LEON; MENEZES-FILHO, 2002). E,

mesmo que os resultados apontem para a escolarização da população mais pobre, a renda ainda é um importante empecilho para o progresso educacional, principalmente no ensino superior, em que o ensino gratuito não é plenamente disponível e os retornos à educação são maiores, o que está de acordo com os dados do MEC (LEON; MENEZES-FILHO, 2002, p. 449)

Há, portanto, um gargalo no acesso ao ensino superior, uma tendência de elitização dessa faixa de escolaridade sobretudo nas instituições de ensino superior públicas, cujo *background* dos estudantes, de modo geral, é marcado pela trajetória na rede particular de ensino.

É nesse contexto que o Estado vem intervindo por meio de políticas públicas de acesso ao ensino superior, focalizadas nos estudantes das escolas públicas, de baixa renda, pretos pardos e indígenas, na tentativa de reparar as distorções na oferta desse bem, alterando a configuração da estrutura de oportunidades que marca a entrada na fase escolar subsequente ao ensino médio.

Este terceiro capítulo tem a intenção de discorrer sobre o contexto do sistema educacional em que se insere o presente estudo. Sua coluna vertebral é a criação do Enem, em 1998, a partir do qual, desemboca para iniciativas de acesso ao ensino superior do Governo Federal que o tem como fio condutor, e que contribuem fortemente para as significativas mudanças na estrutura de oportunidades no percurso para a graduação. Dialoga com nossa base de dados, pois é possível conhecer os principais motivos (SiSu, Fies, ingresso em IES pública etc.) que levam o estudante a prestar o exame, por intermédio do questionário do Enem.

Aqui, apresentamos o sistema de cotas — que interage com o Enem, por intermédio do Sisu — e sua evolução no Brasil que tem correspondência direta com o reconhecimento das desigualdades de oportunidades de ensino que comentamos anteriormente e se aplica ao estrato vulnerável a quem destinamos a presente pesquisa. Por fim, o capítulo se encerra com a apresentação da UnB, com o intuito de compreender como a universidade interpreta e incorpora esses dois elementos, Enem e ações afirmativas no formato de reserva de vagas/cotas, fazendo-os convergir na ampliação do acesso dos estratos mais vulneráveis à única universidade pública e gratuita do Distrito Federal.

3.1. ENEM (EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO)

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica. Era, em sua essência, um instrumento que servia a duas avaliações: a do estudante ao final da educação básica, com relação aos conhecimentos adquiridos e competências alcançadas; a do ensino médio brasileiro com relação à qualidade do ensino e equidade do serviço, de modo geral.

Até 2008 consistiu em uma única prova composta por 63 questões interdisciplinares, compondo um caderno de prova, aplicado anualmente, em um único dia e participação facultativa. Ao longo de sua trajetória, a nota do Enem passou a ser critério para o ingresso em algumas instituições de ensino superior. A partir de 2009, o exame sofreu transformações importantes, quando as provas passaram a incluir questões referentes às quatro áreas do conhecimento, tornando-o bem mais extenso e a aplicação das provas passou a ser em dois

dias¹⁶, configurando-o como o *Novo Enem*. No entanto, a mudança mais importante diz respeito ao seu papel, pois passou a ser amplamente utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior, contribuindo para uma ampla mudança no acesso às vagas oferecidas por instituições federais de ensino superior, por intermédio do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

A nova roupagem do exame permitiu às universidades brasileiras que se apropriassem desse instrumento a partir de quatro formatos possíveis, para atender ao ingresso nos cursos de graduação: 1) Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; 2) Como primeira fase; 3) Combinado com o vestibular da instituição; 4) Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, Ministério Da Educação, [S.d.]).

Em termos de público, o Enem é o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo, atrás somente do exame de admissão do ensino superior chinês (BRASIL, Ministério Da Educação, [S.d.]).

Até aqui, temos que entre 1998 — ano de sua criação — até 2008, o Enem era, em sua essência, um instrumento que servia a duas avaliações: a do estudante ao final do ensino básico, com relação aos conhecimentos adquiridos e competências alcançadas; a do ensino médio brasileiro com relação à qualidade do ensino e equidade do serviço, de modo geral. Para além do objetivo original que marcou a identidade do Enem, o exame passou a funcionar como uma espécie de vestibular nacional, marcadamente a partir de 2009, quando a nota alcançada pelo estudante passou a ser critério para o ingresso em algumas universidades públicas.

Sisu (Sistema de Seleção Unificada). O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação que passou a funcionar a partir de 2010, por meio do qual, de um lado, as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem e, de outro, os estudantes que prestaram o Enem no ano correspondente (em geral,

¹⁶ A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias (incluindo a redação), Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por 2 áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno.

a adesão ao Sisu diz respeito à nota no Enem do ano anterior) se inscrevem para se candidatarem às vagas ofertadas. As instituições de ensino superior podem, ou não, adotar o Sisu como forma de ingresso, mas, de modo geral, a adesão das universidades tem sido expressiva, conforme demonstra a tabela 4. Algumas IES o adotam integralmente como sua única forma de ingresso, em substituição ao vestibular tradicional ou seriado.

Tabela 4 - Evolução do Sisu no Brasil, 2010-2014

Ano	Vagas	Instituições	Candidatos
2010	47.913	51	890.902
2011	83.125	83	1.080.193
2012	108.56	95	1.757.399
2013	129.319	101	1.949.958
2014	171.401	115	2.559.987

Fonte: Adaptado de MACHADO, 2015, p. 41.

Nota: As instituições contempladas pelo Sisu são Universidades Federais e Estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Os critérios de seleção no Sisu são definidos pela instituição e, portanto, a elas cabe a definição de parâmetros com relação ao peso da prova e à concessão de bônus como eventual forma de política afirmativa¹⁷.

O entendimento do Sisu como ferramenta de democratização no acesso ao ensino superior, tal como defende o Governo Federal, é controverso. Seu alcance é inquestionável e corrobora para um aumento sem precedentes no número de inscritos para disputar as vagas nas universidades públicas¹⁸, na medida em que é um sistema facilitador, mediando a relação entre a demanda por vagas (dos estudantes) e a oferta (pelas instituições de ensino). Por outro lado, se entendemos democratizar como *colocar ao alcance do povo, da maioria da população; tornar acessível a todas as classes* (Dicionário Online de Português, [s.d.]); o Sisu parece cumprir esse papel apenas quando associado a sistemas de cotas.

ProUni (Programa Universidade para todos). O ProUni, criado em 2004 a partir da Lei nº 11.096/2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior para cursos de graduação ou cursos sequenciais de

¹⁷ As instituições participantes do Sisu podem, eventualmente, adotar um bônus a ser atribuído à nota dos candidatos como forma de política afirmativa. Desse modo, a nota do mesmo candidato irá variar caso ele opte pela modalidade de ampla concorrência ou pela modalidade de ação afirmativa, com bônus.

¹⁸ Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, o número de inscritos passou de 7.400 para 85 mil, o que representa mais mil % de aumento (SANTOS, 2014).

formação específica, em instituições privadas de educação superior. Para concorrer a uma bolsa de estudos, o ProUni adota como critérios o desempenho no Enem e a renda familiar mensal per capita do candidato (até um salário mínimo e meio para bolsa integral e até três salários mínimos para parcial). Além disso, precisa ter cursado o ensino médio em escola pública ou escola privada na condição de bolsista integral, salvo exceções¹⁹. Há reserva de bolsas para pretos, pardos ou indígenas (PPI) — desde que atendidos os critérios de seleção —, cujo número de vagas é proporcional ao número de PPI na Unidade da Federação, conforme o último censo do IBGE.

Os bolsistas parciais do ProUni podem, ainda, candidatarem-se ao Fies (detalhado mais abaixo) para o financiamento dos 50% da mensalidade que não são cobertos pela bolsa.

Fies (Fundo de Financiamento Estudantil). Criado em 1999, o Fies é um programa de acesso ao ensino superior por intermédio da concessão de bolsas restituíveis atuando, na prática, como se fosse um empréstimo a juros baixos: o aluno completa o curso sem custos e, após a conclusão dos estudos, repõe o valor ao governo, com juros abaixo do praticado no mercado. Destina-se a estudantes de famílias com baixa renda (renda mensal bruta per capita de até dois e meio salários mínimos) e se aplica ao financiamento de cursos de graduação presenciais, não gratuitos, com avaliação positiva no Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação) cujas instituições de ensino tenham aderido ao Programa. Ainda que a nota do Enem tenha se tornado critério de seleção para o Fies somente em 2015, desde 2011 a realização da prova era obrigatória para quem optasse por essa modalidade de financiamento estudantil.

A crítica em torno do Fies gira em torno de dois fatores: ao longo do curso de graduação é o Governo Federal quem paga as mensalidades às instituições privadas de ensino de modo que o risco de inadimplência é transferido para o Governo, que vai receber diretamente do estudante a posteriori. O Fies tem impulsionado o crescimento do ensino privado no país com o repasse de grandes valores a partir de contratos de financiamento estudantil e, para ter garantido essa receita, a instituição pode deixar de oferecer educação

¹⁹ Os critérios de escola não se aplicam a pessoas com deficiência. Os critérios de renda e escola não se aplicam a professores(as) da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, que integram o quadro permanente da instituição e concorram a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia.

com qualidade ou diminuir o grau de exigência do aluno.

A tabela 5 resume a vinculação dos três principais programas federais de acesso ao ensino superior, público e privado, com o Enem e ações afirmativas:

Tabela 5 - Características do Fies, Prouni e Sisu com relação ao Enem e às ações afirmativas

Programa	Ano de origem	Utiliza o Enem como critério de desempenho	Critério Enem de desempenho	Cotas Raciais	Critério de baixa renda (renda mensal bruta per capita)	Critério Escola pública	Informações Adicionais
Fies	1999	Sim, desde 2015 ¹	Nota acima de zero na redação e 450 pontos na média das provas	Não	Até 2 ^{1/2} salários mínimos	Não	Se aplica a qualquer edição do Enem a partir de 2010
Prouni	2005	Sim, desde 2005	⁽¹⁾ Nota acima de zero na redação e 450 pontos na média das provas	⁽²⁾ Reserva de bolsas para PPI	Até 1 ^{1/2} salário mínimo para bolsa integral Até 3 salários mínimos para parcial	⁽⁵⁾ EM em escola pública ou privada com bolsa integral	Base legal: Lei nº 11.096/2005
Sisu	2010	Sim, desde 2010	Nota acima de zero na redação e peso das provas definido pela IES	⁽³⁾ Reserva de vagas para PPI, no âmbito da Lei de Cotas ⁽⁴⁾ Além da Lei de Cotas, é facultada às IES a adoção de bônus como forma de ação afirmativa	Até 1 ^{1/2} salário mínimo, no âmbito da Lei de Cotas	Lei de Cotas 2013: pelo menos, 12,5% de suas vagas para egressos de EP 2014: pelo menos 25% de suas vagas para egressos de EP	UnB adere ao Sisu em 2014, valendo-se da nota no Enem 2013.

Fonte: Elaboração nossa.

Notas: ⁽¹⁾ Entre 2011 e 2015, o critério Enem para participação no Fies limitava-se à realização da prova pelo estudante.

⁽²⁾ Os critérios com relação ao Enem sofrem alteração ao longo do tempo. Este critério é válido para o momento atual e no preenchimento regular das bolsas. Em caso de vagas remanescentes, o critério estende-se para qualquer edição do Enem a partir de 2010.

⁽³⁾ O percentual de vagas reservadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas é proporcional à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está localizada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁽⁴⁾ Os critérios de escola não se aplicam a pessoas com deficiência. Os critérios de renda e escola não se aplicam a professores(as) da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, que integram o quadro permanente da instituição e concorram a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia.

⁽⁵⁾ A instituição pode atribuir uma pontuação extra (bônus) à nota obtida no Enem pelo candidato. Nestes casos, o candidato beneficiado com a bonificação concorre com todos os demais inscritos em ampla concorrência.

É o Enem até aqui descrito, associado ao Sisu, Fies e ProUni, que nos interessa. Sendo ele requisito para o estudantes conseguirem financiamento estudantil, via Fies; bolsa de estudo integrais ou parciais, via Prouni; ou tentarem uma vaga nas instituições públicas de ensino superior por intermédio do Sisu se beneficiando das cotas raciais ou sociais; a base de dados dos questionários aplicados aos inscritos no Exame torna-se valiosíssima para investigarmos em que medida estudantes negros, e/ou egressos de escola pública, e/ou com mães de baixa escolaridade, estão participando do Enem, ou seja, como tem se dado a adesão de estudantes vulneráveis à nova estrutura de oportunidades que se apresenta para o acesso ao ensino superior.

Tendo essa clareza, apresentamos, brevemente, outros programas que utilizam a nota do exame como referência e que, portanto, oferecem uma intersecção de público para além do ingresso em uma universidade.

Ciência sem Fronteiras. Criado em 2011, o Ciência sem Fronteiras oferece bolsas de estudo para alunos de graduação e pós-graduação para estágio no exterior. Para os alunos de graduação, é obrigatória a participação com bom desempenho no Enem.

Certificado de Conclusão do Ensino Médio. O Novo Enem, a partir de 2009, passou a funcionar também para atender à certificação de conclusão do ensino médio, em substituição ao Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos²⁰). Como esse público é formado por jovens e adultos que não concluíram seus estudos em idade própria, constitui-se de pessoas com idade superior a 18 anos.

3.2. A LEI DE COTAS

Sancionada em agosto de 2012, a Lei nº 12.711 garante a reserva de cinquenta por cento das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Feito esse recorte, é agregado o critério renda familiar per capita. A Lei determina que metade das vagas reservadas às cotas sociais – o

²⁰ O Enceja inclui também provas de certificação para o ensino fundamental. Com relação à certificação de conclusão do ensino médio, ele atende hoje apenas a brasileiros acima de dezoito anos residentes no Exterior.

que corresponde a vinte e cinco por cento do total da oferta – seja preenchida por alunos de famílias com renda familiar bruta de até um salário mínimo e meio per capita. O crivo raça não prevê distinção entre pretos, pardos e índios e se pauta no número de PPIs na Unidade de Federal da instituição, de acordo com o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE21, que incide sobre as duas fatias de 25%, ou seja, x% (= proporção de PPIs na UF) das vagas destinadas aos egressos de escola pública com renda inferior a 1 ½ salário mínimo per capita serão destinadas a negros e indígenas. O mesmo acontece com os outros 25% de renda superior. A Figura x apresenta como se dá essa distribuição.

Figura 1 - Distribuição das vagas na IES conforme a Lei de Cotas



Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, [S.d.].

Desde a sanção da Lei de Cotas, as universidades tiveram três anos, 2013-2015, para a implantação gradativa das cotas, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal. A Lei previa para 2013 a reserva de, pelo menos, 12,5% do número total de vagas; 25% de vagas para 2014; 37,5% em 2015; e, finalmente, os 50% em 2016. Essa regra

²¹ O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos, que reúne informações sobre toda a população brasileira.

se aplica a todas as formas de ingresso na Universidade, ou seja, além dos vestibulares tradicionais, se impõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e eventuais processos seletivos autônomos adotados pelas instituições (EBC, [S.d.]).

3.3. A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA NO CONTEXTO DAS RECENTES TRANSFORMAÇÕES

Tendo o Distrito Federal como território da pesquisa, é essencial ao estudo se debruçar sobre a Universidade de Brasília, precisamente sobre sua relação com o Enem, por intermédio do Sisu, e com o sistema de cotas.

O Distrito Federal responde por cerca de 1,6% do total de inscritos nos exames do Enem nos últimos anos. É uma fatia pequena e diversa do resto do país. Com base no Censo 2010, um estudo (NAZARENO, 2016) mostrou que 13,36% do total da população do DF tem nível superior, sendo 6,87% em cursos de elite²². Nas demais regiões, o percentual de pessoas com nível superior vai de 0,75 (Nordeste) a 2,76 (Sudeste). A remuneração média por grau de instrução na unidade federativa, para os profissionais com ensino superior completo, é a maior do Brasil (SEMESP, 2015). Como é de se esperar, nesse cenário em que o ensino superior parece mais acessível do que em outras regiões e, ainda, é cobiçado por representar altos salários, é alta a adesão ao Enem — o que contribui para que a nossa base de dados seja bem robusta com relação ao jovem concluinte do ensino médio na região —.

A UnB, o Enem e o Sisu

As notas do Enem são utilizadas pela Universidade de Brasília desde o primeiro semestre de 2011, para o preenchimento das vagas remanescentes do vestibular e do PAS²³. Nesse caso, tratava-se apenas da utilização da nota, autonomamente, pela Universidade, e

²² São considerados cursos de elite aqueles cujas chances de os indivíduos pertencerem ao 1% mais rico da população são mais de cinquenta vezes maiores que as chances dos indivíduos sem instrução, conforme metodologia de Medeiros e Galvão (2015).

²³ O PAS é um processo seletivo criado pela UnB, em 1995, como alternativa ao vestibular para ingresso na Universidade e consiste na aplicação de uma prova ao final de cada uma das séries do ensino médio. Corresponde à metade do total de vagas ofertadas pela UnB e atende à ampla concorrência, cotas para escolas públicas e sistema de cotas para negros.

não configurava adesão ao Sisu²⁴. A filiação formal ao sistema de seleção unificada como modalidade de ingresso na graduação, informatizado e *on-line*, se deu apenas em 2013, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE/UnB) resolve destinar 25% de suas vagas, para ingresso a partir do primeiro semestre letivo de 2014. A partir da evolução do número de adesões de instituições públicas ao Sisu (tabela 4) é possível apreender que a adesão da UnB se deu tardiamente, quando a maior parte das universidades brasileiras já tinha aderido ao sistema.

Na UnB, o Sisu atende apenas aos cursos de graduação que não exigem a Certificação de Habilidade Específica²⁵. Para eles, há também uma intersecção importante com o Enem por intermédio do vestibular para cursos que exigem certificação de habilidade específica (VHE), que utiliza a nota do exame no ano anterior.

De modo geral, desde 2014 com a adesão ao Sisu, as vagas na UnB estão assim distribuídas: 25% das vagas da UnB são ofertas via Sisu, no primeiro semestre letivo; 50% via PAS para ingresso no 1º e 2º semestres; e 25% pelo vestibular tradicional, que acontece no meio do ano e serve ao ingresso no segundo semestre.

A UnB, as cotas raciais e as cotas sociais

Ao longo da revisão de literatura sobre a implementação das ações afirmativas nos moldes de reserva de vagas, ou cotas, no acesso ao ensino superior público no Brasil, é impossível não esbarrar numa sutil (porém longe de ser velada) disputa pela insígnia do pioneirismo²⁶. A despeito da relevância desse título, temos que a UnB foi a primeira²⁷

²⁴ Deferentemente da adesão ao Sisu, a UnB simplesmente utilizava as notas do Enem para a classificação e seleção de candidatos, estabelecendo regras específicas por meio de edital próprio (CEPE, 2012, p. 10).

²⁵ Na UnB, esses cursos compreendem: Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Design (bacharelado) e Música.

²⁶ Ver Carvalho, 2005; Maio & Santos, 2005.

²⁷ É importante sublinhar que, no âmbito estadual, as universidades do Rio de Janeiro se destacam como as precursoras desse processo, tendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se consolidado como a primeira experiência brasileira com cotas a partir do vestibular de 2003. No entanto, ao contrário da UnB que teve a implementação das cotas baseada na decisão autônoma de seus órgãos deliberativos, o sistema de cotas da UERJ se insere num contexto em que as políticas públicas no campo das ações afirmativas em formato de cotas foram regulamentadas por lei estadual (JUNIOR, Mendes; FERREIRA, 2014, p. 37). Outra informação relevante acerca das cotas da UERJ diz respeito a sua abrangência, pois, além de destinar vinte por cento do total de vagas para negros, também foi reservado vinte por cento para alunos de escola pública, e outros cinco por cento para pessoas com deficiência.

universidade federal a aprovar cotas raciais em razão da reserva de vinte por cento de suas vagas para estudantes negros em seu segundo vestibular de 2004. Naquele momento, com respaldo na autonomia da universidade, o candidato cotista era fotografado na circunstância da homologação de sua inscrição, e sua foto era avaliada por uma banca, antes da realização das provas²⁸. A partir de 2008, a apreciação das fotos foi substituída por uma entrevista que sucedia a aplicação das provas. Mais uma vez, havia uma banca avaliadora para homologar se o inscrito era elegível ao sistema de cotas raciais da universidade, ou seja, para atestar se o candidato era de raça negra. O candidato que não tivesse sua inscrição homologada no sistema de cotas para negros passaria a concorrer a uma vaga pelo sistema universal.

No período compreendido entre o segundo semestre de 2004 — início das cotas raciais pela UnB — até o segundo semestre de 2007 — quando a análise era feita por meio da foto do candidato — a média percentual de candidaturas homologadas pelo sistema de reserva de vagas foi de 72%. Já entre o primeiro semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2013 — com análise por intermédio de entrevista pessoal — esse número caiu para 41%. No período que integra essas duas etapas, de acordo com relatório da Universidade de Brasília (2013), foram registradas 64.683 candidaturas, das quais 34.679 foram homologadas, o que corresponde a 53,6% do total de inscritos. As inscrições indeferidas passavam a concorrer automaticamente pelo sistema universal. Quando as vagas para o sistema de cotas para negros são totalmente preenchidas e o estudante cotista obtém nota para ser aprovado pelo sistema universal, ocorre uma migração de um sistema para o outro, respeitando-se a classificação geral.

Uma característica marcante no processo autônomo de adoção das cotas pela UnB foi seu enfoque notadamente racial. Com o objetivo de “instaurar, no espaço acadêmico, um mecanismo reparador das perdas infringidas à população negra brasileira” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 4), a UnB manteve seu sistema de cotas referendado exclusivamente pelo critério raça até a chegada da Lei de Cotas, que foi recebida com alguma resistência, e acalorou o debate origem social *versus* raça. Em resumo, a Lei de Cotas foi considerada um retrocesso pelo corpo dirigente da UnB porque “O modelo da UnB

²⁸ Esse modelo de admissão, diferentemente do que vinha sendo aplicado nas instituições estaduais, cujos mecanismos de ingresso estavam centrados na autodeclaração dos candidatos, foi alvo de duras críticas na comunidade acadêmica e incitou um fervoroso debate sobre raça e, subjacentemente, sobre o papel do antropólogo na composição da banca de homologação da raça. Ver Carvalho, 2005; Lewgoy, 2005; Maio & Santos, 2005

é irrestrito e não faz exclusão. A Lei de Cotas limita os negros de classe média e os que estudam em escolas particulares” (UNB AGÊNCIA, 2013). Tendo as cotas para negros como “uma resposta justa e contundente ao racismo crônico de nossa sociedade” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2013, p. 36), a Universidade de Brasília implementou a Lei de Cotas sem abrir mão de seu modelo original de política afirmativa. Assim, a reserva autônoma de 20% do total de vagas para negros (independentemente da esfera administrativa da escola de origem) se manteve até 2013, quando as vagas sociais tinham 12,5%. A partir de 2014, as vagas raciais foram reduzidas a 5% do total. Portanto, desde 2016 — quando a Lei de Cotas passa a ser integralmente implementada —, a UnB destina 45% do total de vagas à ampla concorrência.

A partir de 2016, conforme definido pela Lei de Cotas, a reserva de vagas foi estendida, além do vestibular tradicional, para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS)²⁹.

Para ilustrar, em detalhes, como se deu a reserva de vagas na Universidade de Brasília nos últimos anos, e em razão da Lei de Cotas, recorreremos, inicialmente, à composição da população do Distrito Federal de acordo com o mais recente Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tabela 6 - Distribuição de pretos, pardos e indígenas na população do DF, 2010

	Freq	(%)	Acumulado (%)
Total de habitantes no DF	2.570.160	100,00	
Autodeclarados pretos	198.072	7,71	7,71
Autodeclarados pardos	1.239.882	48,24	55,95
Autodeclarados indígenas	6.128	0,24	56,19

Fonte: Adaptado de Universidade de Brasília (Secom, 2014).

Como no âmbito do critério racial, a lei não prevê distinção entre pretos, pardos e índios, temos a representatividade de 56,19% dessa população no total local, que corresponde ao percentual usado no cálculo de vagas reservadas para PPIs em cada curso da

²⁹ O PAS é um processo seletivo criado pela UnB, em 1995, como alternativa ao vestibular para ingresso na Universidade e consiste na aplicação de uma prova ao final de cada uma das séries do ensino médio. Corresponde à metade do total de vagas ofertadas pela UnB e atende à ampla concorrência, cotas para escolas públicas e sistema de cotas para negros.

UnB até 2020. Assim, em um curso com 100 vagas, por exemplo, 50 delas são reservadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública e o percentual da cota racial é aplicada sobre os 25% até 1,5 salário mínimo e sobre os outros 25% de renda superior a esse patamar de modo que pelo menos 28 das vagas (56% de 50 vagas) sejam destinadas a pretos, pardos ou indígenas.

É importante destacar que a UnB manteve, em paralelo, a reserva de vagas exclusivamente a estudantes negros, que não está atrelada à situação econômica e/ou origem escolar do candidato. Ratificando o caráter prioritário dado às questões étnico-raciais, a Universidade também conservou o seu vestibular indígena³⁰ por considerar que a Lei de Cotas não atende adequadamente a essa população, uma vez que, por terem outras línguas e costumes, estão em condição de desvantagem ao disputar vaga com negros e pardos das cidades (UNB AGÊNCIA, 2013).

Assim, consideradas as modalidades de cotas raciais e sociais, a distribuição de vagas na UnB se comportou conforme abaixo, desde a efetivação da Lei de Cotas:

Tabela 7 - Distribuição de vagas de ampla concorrência, raciais e sociais na UnB, 2013-2016

Ano	Ampla concorrência	Cotas raciais (UnB)	Lei de Cotas	Critério Renda	Critério Raça
2013	67,50%	20%	12,50%	6,25% <= 1,5 salário mínimo	3,50% PPI
				6,25%	3,50% PPI
2014	70,00%	5%	25,00%	12,50% <= 1,5 salário mínimo	7,00% PPI
				12,50%	7,00% PPI
2015	57,50%	5%	37,50%	18,75% <= 1,5 salário mínimo	10,50% PPI
				18,75%	10,50% PPI
2016	45,00%	5%	50,00%	25,00% <= 1,5 salário mínimo	14,00% PPI
				25,00%	14,00% PPI

Fonte: elaboração nossa, baseado na Lei de Cotas, no Censo 2010 para o DF, e Universidade de Brasília (Secom, 2014).

Nota: Esta distribuição não considera o vestibular indígena.

³⁰ É importante destacar que, ainda no âmbito das ações afirmativas de acesso ao ensino superior, a Universidade de Brasília, em parceria com a Fundação Nacional do Índio (Funai), reserva, semestralmente, dez vagas para estudantes indígenas. Essa admissão não se dá em formato de cota, mas por meio de processo seletivo específico, o vestibular indígena. As vagas concentram-se em cursos específicos de acordo com demanda levantada por órgãos e comunidades indígenas. Assim como no processo de cotas raciais, o candidato inscrito no vestibular indígena também passa pela etapa de entrevista que é eliminatória no processo de seleção. Mas, diferentemente do outro, destina-se exclusivamente a estudantes indígenas que tenham frequentado o ensino médio em escola pública ou particular por meio de bolsa de estudos integral.

Os moldes de 2016 deverão servir para a distribuição da oferta de vagas em cada um dos cursos na UnB até o ano de 2020.

CONCLUSÕES PRELIMIMARES

O Estado tem contribuído para a ampliação da estrutura de oportunidade de acesso ao ensino superior, favorecendo a aderência de estudantes que apresentam vulnerabilidades históricas em sua trajetória escolar, por intermédio das recentes políticas públicas de democratização no acesso à graduação, a saber: Fies (1999), Prouni (2005) e Lei de Cotas (2012). O Sisu também é incorporado a esse segmento na medida em que, ao dialogar com as cotas federais, garante vagas a estudantes egressos de escola pública, de baixa renda, e aos pretos, pardos e indígenas.

Como todos esses programas têm o Enem em comum, a base de dados com informações sobre os participantes do exame é valiosíssima para a compreensão de como tem se comportado a adesão dos estratos mais vulneráveis a esse importante requisito de acesso às ações afirmativas de ingresso no ensino superior.

Como focalizamos os estudantes do Distrito Federal em nossa investigação, olhamos para a Universidade de Brasília e sua relação com a implementação das cotas, na qual ela assume certo protagonismo. A trajetória das cotas na UnB, por vezes se traduz na discussão elementar acerca da relevância e do peso das principais vulnerabilidades enfrentadas na trajetória educacional e, dessa forma, retoma e reforça temas centrais ao estudo, já abordados anteriormente, centrados na origem social e/ou racial. Essa agenda pauta a definição dos grupos beneficiários da reserva de vagas distinguindo, de um lado, as cotas sociais implementadas pelo Governo Federal com força de Lei — que garantem reserva de vagas a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas — e, do outro, as cotas raciais — que privilegiam o ingresso de estudantes negros —. Essa distinção gera discussões acerca de seus pesos e suas medidas, remontando ao já citado artigo de Ribeiro (2006) que estuda a associação da classe de origem e da cor da pele com as chances de mobilidade social ascendente, e contribuindo para o debate acerca da desigualdade de oportunidades entre

grupos de classe e de cor.

Sem perder de vista que o Enem é um exame de natureza meritocrática e que, nesse contexto, deflagra processos de desigualdade socioeconômica na formação educacional que antecedem a conclusão do ensino médio, a série histórica que nos dispusemos a analisar, reúne um leque de transformações importantes que contribuem para ampliar o gargalo de acesso ao ensino superior por estudantes negros e egressos de escola pública.

As maiores contribuições do capítulo três ao trabalho dizem respeito à compreensão da estrutura de oportunidades no cenário que nos interessa, e à incorporação da esfera administrativa da escola frequentada no ensino médio como importante variável de análise. A partir dele, foi possível formular as seguintes perguntas:

- G. Como se dá a distribuição dos estudantes que prestaram as provas do Enem, por *esfera administrativa da escola*, ao longo das edições 2008-2015?
- H. Tem aumentado a participação de jovens egressos de escola pública na linha histórica observada?
- I. Como se dá a associação entre *escolaridade da mãe e tipo de escola* frequentada no ensino médio? Os alunos cujas mães têm baixa escolaridade são egressos de escola pública?
- J. Qual a proporção de alunos negros, com mães de baixa escolaridade, egressos de escola pública, que prestaram as provas do Enem 2008-2015? Tem aumentado a participação desses alunos ao longo dos anos?

Segunda Etapa: PESQUISA QUANTITATIVA

Até aqui, a etapa de revisão bibliográfica nos trouxe a compreensão de que a mobilidade ascendente em educação é uma trajetória desejada para os jovens em situação de vulnerabilidade, nos permitiu identificar as características que atuam como barreiras principais no acesso à educação, bem como detectar um contexto permeado por um conjunto de políticas públicas em que o Enem pode ser interpretado como um instrumento para a democratização no acesso ao ensino superior, recentemente adotado pela Universidade de Brasília. A pergunta inicial foi desdobrada em diversas outras questões, e as variáveis mais relevantes ao estudo despontaram. Essa compreensão primeira nos prepara para a segunda etapa que consiste na manipulação dos bancos de dados.

Para responder à pergunta-chave de pesquisa: *O público vulnerável está aderindo ao Enem como instrumento das políticas públicas de acesso ao ensino superior?*, voltamos o nosso olhar para as características previamente selecionadas que, pelo até aqui exposto, estão associadas às principais barreiras de acesso à educação, as chamadas *desigualdades de oportunidades em mobilidade social*, cuja discussão gira basicamente em torno de *classe e cor*. Para além deles, a esfera administrativa da escola também se apresentou como importante atributo a ser pesquisado, uma vez que é o requisito fundamental no sistema de cotas implementado pelo governo federal, com força de lei e que se consubstancia na reserva de metade das vagas das instituições federais para candidatos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas. E, a partir desses três elementos fundamentais ao estudo, caminhamos no sentido de interpretar suas matizes com relação ao nosso objeto. Assim, a análise exploratória toma corpo por intermédio da investigação de como se dá a distribuição dos perfis entre as categorias qualitativas (ex. como se distribui a variável *raça* entre os jovens no DF que aderiram ao Enem).

Capítulo 4. SOBRE QUEM FEZ O ENEM: O PERFIL DO INSCRITO

Interessa ao estudo analisar o perfil do estudante que se inscreveu no Enem a partir dos atributos caracterizados como vulnerabilidades, tendo a mobilidade social pela via da educação em perspectiva. Assim, ao analisar a adesão ao exame de jovens vulneráveis na série histórica 2008-2015, nosso foco recai sobre a comparação entre os graus de escolaridade alcançados pelos (as) filhos (as) e os de suas respectivas mães. Em nossa investigação, cruzamos esse foco com outras duas características que têm grande influência no avanço escolar, *raça* e *esfera administrativa* da escola de origem, e que, não por acaso, são os elementos centrais das políticas de reserva de vagas no acesso ao ensino superior.

Inspirada na interpretação de que jovens do Distrito Federal, elegíveis ao sistema de cotas não conhecem e/ou não sabem como se apropriar do mecanismo das cotas como via de acesso ao ensino superior, limitamos a população estudada (e que vai compor o nosso banco de dados) a jovens que moram e estudam no Distrito Federal³¹ e que estavam cursando o último ano do ensino médio regular³² no ano de aplicação do exame.

A Base de Dados

Como base de dados, utilizamos os microdados do Enem, disponibilizados pelo Inep, para criar uma série histórica da participação dos jovens do Distrito Federal no exame e analisar como se dá a distribuição dos participantes, ao longo dos anos, por origem social (escolaridade da mãe), cor/raça (negro e branco), e tipo de escola (pública e privada), com o olhar atento à adesão dos estudantes com mães de baixa escolaridade (entendidos aqui como sendo também os de baixa renda), os negros (pretos e pardos), e os egressos de escola pública. Esse recorte permite uma comparação diacrônica, pois diz respeito à análise do mesmo caso em momentos diferentes e sucessivos (SARTORI e colab., 1994). Tem início

³¹ Com o público focado no Distrito Federal, optamos por aplicar ambos os filtros de *residência* e *localização da escola* no DF porque, quando aplicado apenas um deles, por exemplo, residência no Distrito Federal, há ocorrência de alunos que dizem estudar em estados distantes como Maranhão, Pernambuco, Piauí. O contrário também acontece. Ademais, a quantidade de estudantes desses segmentos que poderiam ter informado dado confiável, estudantes do DF e residentes em Minas Gerais, ou Goiás, por exemplo, que são estados próximos, corresponde a 1% do total (dados de 2014). Assim, para evitar assunções, e trabalhar com uma base mais confiável, os dois filtros foram aplicados.

³² A opção pelo ensino regular exclui da pesquisa os alunos concluintes do ensino médio nas modalidades de Educação de Jovens a Adultos (EJA) e de Ensino Especial.

em 2008, para que seja possível avaliar se sofre impacto da mudança do Enem para o Novo Enem, e termina em 2015 pela limitação dos dados, pois é a edição mais recente disponibilizada pelo Inep. Apesar de os microdados de 2015 terem sido disponibilizados em tempo de serem utilizados nesta pesquisa, a alteração nas categorias de resposta para a variável *escolaridade da mãe* limita a nossa análise para este ano, por não permitirem comparação com os anos anteriores.

O arquivo original de microdados do Enem traz informações sobre todas as pessoas que se inscreveram no exame³³. Sabemos que esse número se refere ao território nacional e que qualquer pessoa pode se inscrever no Enem. Assim, para chegarmos ao público a quem se destina a pesquisa, fez-se necessária a aplicação de filtros, ou condições — detalhados na tabela abaixo —, que nos permitiram chegar à base de dados da pesquisa. Após aplicadas as condições já mencionadas na introdução deste capítulo, optamos por excluir da base de dados os estudantes que, mesmo estando inscritos no exame, faltaram os dias de aplicação da prova, sobretudo porque a adesão ao processo de inscrição não desencadeia necessariamente a real intenção de comparecimento no dia do exame.

Tabela 8 - Filtros aplicados às bases de dados originais e suas frequências, Enem 2008-2015

Filtro ou condição	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Base de dados original	4.018.070	4.148.721	4.626.094	5.366.948	5.791.065	7.173.563	8.722.248	7.746.427
Residem no DF*	63.195	60.846	65.014	74.629	89.563	114.769	160.922	160.440
Alunos concluintes do EM	20.180	19.828	19.037	22.537	24.695	26.330	30.333	32.797
Estudam em escolas do DF	18.317	19.482	18.872	22.374	24.510	26.097	29.949	31.310
Ensino Regular*	15.735	15.861	15.622	18.474	20.707	21.637	23.621	24.804
Presentes em pelo menos uma das provas** (com eliminados)	13.771	12.425	13.829	16.563	18.863	20.138	21.775	23.454

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

Notas: * As variáveis *UF de residência* (que compreende a categoria *Reside no DF*) e *modalidade de ensino* (que compreende a categoria *ensino regular*) apresentam casos de não resposta / *missings*.

**A edição de 2008 contou com apenas um dia de prova, assim, foram considerados apenas os presentes neste dia.

³³ As edições de 2010, 2011 e 2012 são compostas por duas bases de dados cada, pois os questionários socioeconômicos estão apartados dos questionários Enem, sendo necessário mesclar os dois arquivos.

Para antes da linha histórica que propusemos estudar, temos que, em 1998, quando foi lançado, o Enem teve cerca de 157 mil inscritos e, em seu quarto ano, em 2001, alcançou a sua primeira marca expressiva, com 1,6 milhão de inscritos (PORTAL BRASIL, [S.d.]). De lá para cá, a utilização de sua nota como critério de acesso a várias instituições de ensino superior, sua adoção como critério pelo Prouni (2005), dentre outros, incentivou a progressão do número de inscritos, que se manteve crescente em toda a série histórica estudada, salvo a edição de 2015, que apresentou queda de quase 1 milhão de inscritos, quando comparada ao ano anterior.

O número de inscritos no Distrito Federal³⁴ gira em torno de 1,6% do total de inscritos no Brasil. Essa proporção se manteve estável ao longo das sete edições do Enem, variando da escala máxima de 2,07% (2015) para a mínima de 1,39% (2011). É uma fatia pequena e diversa do resto do país. Com base no Censo 2010, um estudo (NAZARENO, 2016) mostrou que 13,36% do total da população do DF tem nível superior, sendo 6,87% em cursos de elite³⁵. Nas demais regiões, o percentual de pessoas com nível superior vai de 0,75 (Nordeste) a 2,76 (Sudeste). A remuneração média por grau de instrução na unidade federativa, para os profissionais com ensino superior completo, é a maior do Brasil (SEMESP, 2015). Nesse contexto, é alta a adesão ao Enem — o que contribui para que a nossa base de dados seja bem robusta com relação ao jovem concluinte do ensino médio na região.

Tabela 9 - Variações no número de inscritos no Enem, entre as edições do exame, no Brasil e no DF, 2008-2015

	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015
Diferença no número de inscritos de uma edição para a outra no BR	130.651	477.373	740.854	424.117	1.382.498	1.548.685	-975.821
Percentual correspondente a essa diferença no BR	3,25	11,51	16,01	7,90	23,87	21,59	-11,19
Diferença no número de inscritos de uma edição para a outra no DF	-2.349	4.168	9.615	14.934	25.206	46.153	-482
Percentual correspondente a essa diferença no DF	-3,72	6,85	14,79	20,01	28,14	40,21	-0,30

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

³⁴ Considerando-se os inscritos que disseram residir no DF, que é nosso primeiro filtro.

³⁵ São considerados cursos de elite aqueles cujas chances de os indivíduos pertencerem ao 1% mais rico da população são mais de cinquenta vezes maiores que as chances dos indivíduos sem instrução, conforme metodologia de Medeiros e Galvão (2015).

A queda no número de inscritos no Brasil, na última edição estudada repercutiu em uma diminuição bem menos expressiva para os números do DF. Enquanto no Brasil, a queda foi de 11,2% quando comparada à edição anterior, no DF foi de apenas 0,3%. De qualquer forma, na medida em que afunilamos o público alvo do trabalho, chegando no segmento que nos interessa, observamos aumento de 7,7% no mesmo período.

De 2008 para 2009, quando o Novo Enem é incorporado ao Sisu, não é observado aumento fora da curva para o número de inscritos no Brasil, e há até queda no número para o DF, bem como na composição de nossa base de dados. Naquele momento, o Prouni já fazia valer-se da nota ou participação no exame, sem impactos no período. É difícil precisar as razões para as oscilações apresentadas na tabela, pois são vários os fatores que podem desencadear o processo de inscrição no exame. Por exemplo, o Fies — que condicionou a realização da prova pelo estudante a partir de 2011 —, pode ter influenciado o aumento no número de inscritos de 2010 para 2011. No entanto, nesse mesmo período, foi registrado o aumento de 51 para 83 no número de instituições filiadas ao Sisu (tabela 4, p.46), o que também pode ter incentivado a progressão.

A UnB aderiu ao Sisu em maio de 2013, a partir da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, número 106/2013 (CEPE, 2013), que aprovou a adesão a partir do primeiro semestre letivo de 2014, com reserva de 25% das vagas anuais. Apesar de as provas do Enem 2013 terem sido realizadas nos dias 26 e 27 de outubro de 2013, as inscrições foram em maio (INEP, 2013). Assim, a adesão da universidade pode ter impactado o aumento do número de inscritos no DF apenas para o ano seguinte, o que é confirmado pelos dados. Em 2014 acontece um salto no número de inscritos no Distrito Federal. Enquanto no Brasil esse aumento representou 21,6%, no DF o acréscimo foi de 40,2%.

4.1. PRIMEIRA VULNERABILIDADE: Origem Social. Estudando a variável escolaridade da mãe

Conforme esclarecemos no Capítulo 2 (seção 2.1, p. 30), o estudo se referenda na formação escolar da mãe como variável de identificação da origem social no âmbito da classe, tendo em vista que: 1) o aumento nos anos de escolaridade é proporcional ao aumento da renda (e, portanto, persistência intergeracional de educação repercute em persistência

intergeracional de renda); 2) a variável escolaridade da mãe é um dado de que dispomos e cuja taxa de resposta³⁶ é superior à da escolaridade do pai.

Com relação a esse tópico específico, conforme abordado ao longo da primeira fase do trabalho, nossa proposta intenta: verificar como se distribuem os participantes do Enem no DF de acordo com o grau de escolaridade de suas mães (item A da nossa lista de perguntas) e, nesse contexto, identificar deslocamentos de longa distância (item B) e avaliar se houve aumento, ao longo das edições investigadas, no número de jovens com mães de baixa escolaridade (item C).

Para responder a essas questões, analisamos a variável *escolaridade da mãe* sob dois aspectos distintos e complementares: pela faixa de escolaridade e pela distância média percorrida. Aqui, vamos tratar especificamente da primeira abordagem, deixando a segunda para o tópico 4.5.

4.1.1. Faixas de escolaridade

Da forma como se apresenta em nossa base de dados, o grau de escolaridade é um dado expresso como qualitativo (porque não assume valores numéricos) e se encontra agrupado por intervalo. Mantivemos essa modalidade de agrupamento, pois ela nos permite uma rápida percepção da distribuição das frequências e a possibilidade de formação de segmentos — no nosso caso, o olhar segue atento para a origem de baixa escolaridade.

Nos questionários do Enem, o estudante tem como opções para a escolaridade da mãe, faixas de escolaridade cujas categorias (ou classes) são³⁷: 'Não estudou'; 'Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental'; 'Da 5ª a 8ª do Ensino Fundamental'; 'Ensino Médio incompleto'; 'Ensino Médio completo'; 'Ensino Superior incompleto'; 'Ensino Superior

³⁶ O número de casos de *não resposta* para as variáveis sobre escolaridade é pequeno e gira em torno de 3% para a escolaridade da mãe e 8% para a do pai. Em números absolutos, no entanto, há três vezes mais *missings* (não resposta) de escolaridade do pai do que da mãe.

³⁷ Nas edições do Enem de 2010 e 2015, as categorias para escolaridade da mãe sofreram alteração impactando na impossibilidade da comparação com outros anos. Respectivamente, as categorias utilizadas nessas edições foram: 'Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)'; 'Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)'; 'Ensino Médio (antigo 2º grau)'; 'Ensino Superior'; 'Especialização'; 'Mestrado'; 'Doutorado'; 'Não estudou'; 'Não sei'; e 'Nunca estudou'; 'Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental'; 'Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental'; 'Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio'; 'Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade'; 'Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação'; 'Completou a Pós-graduação'; 'Não sei'.

completo'; e 'Pós-graduação'. O inscrito tem, ainda, a opção de não selecionar nenhuma das alternativas e compor o grupo de 'Não informado'.

Nesse contexto, ao analisarmos a variável *escolaridade da mãe* (dos estudantes que participaram das edições do Enem de 2008 a 2015), optamos inicialmente por apresentar a tabela de distribuição de frequência com as faixas conforme a classificação original dos dados no questionário.

Tabela 10 - Escolaridade das mães dos participantes do Enem 2008-2015, no DF

	2008			2009			2010			2011		
	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado
Não estudou	322	2,3	2,3	197	1,6	1,6	233	1,5	1,5	287	1,7	1,7
Da 1ª a 4ª série do EF	1.750	12,7	15,0	1.338	10,8	12,4	1.924	12,3	13,8	1.977	11,9	13,7
Da 5ª a 8ª do EF	1.909	13,9	28,9	1.608	12,9	25,3	2.978	19,1	32,9	2.681	16,2	29,9
Ensino Médio incompleto	939	6,8	35,7	922	7,4	32,7	5.916*	37,9*	70,7*	1.408	8,5	38,4
Ensino Médio completo	3.097	22,5	58,2	2.979	24,0	56,7				4.906	29,6	68,0
Ensino Superior incompleto	463	3,4	61,6	510	4,1	60,8	2.845*	18,2*	89,0*	782	4,7	72,7
Ensino Superior completo	1.423	10,3	71,9	1.348	10,8	71,6				2.377	14,4	87,0
Pós-graduação	866	6,3	78,2	990	8,0	79,6	1.407	9,0	98,0	1.742	10,5	97,6
Não informado	3.002	21,8	100,0	2.533	20,4	100,0	319	2,0	100,0	403	2,4	100,0
Total	13.771	100,0		12.425	100,0		15.622	100,0		16.563	100,0	

Continua

Continuação

	2012			2013			2014			2015		
	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado	Frequência	%	% Acumulado
Não estudou	237	1,3	1,3	254	1,3	1,3	245	1,1	1,1	226	1,0	—
Da 1ª a 4ª série do EF	2,007	10,6	11,9	1,970	9,8	11,0	2,064	9,5	10,6	—	—	—
Da 5ª a 8ª do EF	2,822	15,0	26,9	2,863	14,2	25,3	3,029	13,9	24,5	—	—	—
Ensino Médio incompleto	1,522	8,1	34,9	1,606	8,0	33,2	1,709	7,8	32,4	—	—	—
Ensino Médio completo	5,622	29,8	64,7	5,870	29,1	62,4	6,509	29,9	62,3	—	—	—
Ensino Superior incompleto	996	5,3	70,0	1,121	5,6	68,0	1,255	5,8	68,0	—	—	—
Ensino Superior completo	2,938	15,6	85,6	3,427	17,0	85,0	3,695	17,0	85,0	—	—	—
Pós-graduação	2,198	11,7	97,2	2,573	12,8	97,7	2,663	12,2	97,2	—	—	—
Não informado	521	2,8	100,0	454	2,3	100,0	606	2,8	100,0	637	2,7	—
Total	18,863	100,0		20,138	100,0		21,775	100,0		23,454	100,0	

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

Notas: *O questionário de 2011 trouxe alterações que implicaram na análise da escolaridade da mãe, conforme segue: A) As categorias 'Especialização', 'Mestrado' e 'Doutorado' foram agrupadas em 'Pós-graduação' para permitir comparações com os outros anos; B) As categorias 'Ensino Médio' e 'Ensino Superior' não se apresentaram desagregadas em "completo" e "incompleto" como nas outras edições, impossibilitando comparações.

** O questionário de 2015 trouxe alterações que implicaram na análise da escolaridade da mãe, de modo que as únicas categorias passíveis de comparação são 'Nunca estudou' e 'Não informado'. As demais, 'Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental', 'Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental', 'Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio', 'Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade', 'Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação' e 'Completou a Pós-graduação' não permitem comparações com as edições anteriores.

A tabela 10 nos mostra que, em valores absolutos, há oscilações no número de participantes com mães de baixa escolaridade. Considerados os estudantes cujas mães nunca frequentaram a escola, o número subiu de 197 em 2009 para 245 em 2014, o que representa um aumento de 24%. No entanto, observando os valores relativos vimos que, se considerada na proporção de número total de inscritos — de 2009 para 2014 a quantidade de inscritos quase dobra —, a participação apresenta queda de 1,6% para 1,1%. Apesar das oscilações, os valores relativos nos apontam leve retração na participação de estudantes com mães que nunca estudaram ou estudaram até o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Uma dificuldade que se apresenta quando observamos com cautela esta distribuição é que as divisões de classes têm diferentes amplitudes³⁸. Por exemplo, a classe *EF II* abrange quatro anos de estudo, enquanto o *Ensino Médio completo* pode abranger até menos de um ano. Classes regulares significam chances iguais de as observações se distribuírem uniformemente pela amplitude da classe, o que não acontece aqui. E, ao contrário do que se esperaria, a classe de menor amplitude, *Ensino Médio completo*, é também a classe que apresenta maior frequência, configurando-se a classe modal em todas as edições pesquisadas. Esse segmento tão representativo corresponde ao/à jovem que, ao concluir o ensino médio, assemelha-se à escolaridade da mãe.

Chama a atenção a alta ocorrência de casos de “Não informado” em 2008 e 2009 (perto dos 20%) para *escolaridade da mãe*. Nesses anos, os questionários eram muito extensos, com mais de 200 perguntas, o que pode ter favorecido a não resposta.

Direcionando a análise para nosso tema central, que são os movimentos de mobilidade social (já tratados no capítulo 1, p. 19), optamos por uma nova configuração dos dados, a partir de um recorte em três faixas tendo a escolaridade de origem (da mãe) como principal referência. Assim, temos: a) os que avançaram nos estudos com relação à mãe; b) os que, até aquele ponto, alcançaram os anos de estudo da mãe; c) os que, até aquele ponto, ainda não alcançaram os anos de estudo da mãe.

³⁸ Amplitude é o tamanho do intervalo de cada classe.

Tabela 11 - Escolaridade da mãe dos participantes do Enem 2008, 2009, 2011-2014, no DF, em três faixas

	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Até Ensino Médio incompleto	35,7	32,7	38,4	34,9	33,2	32,4
Ensino Médio completo	22,5	24,0	29,6	29,8	29,1	29,9
Acesso ao Ensino Superior em diante	20,0	22,9	29,6	32,5	35,4	35,0
Não informado	21,8	20,4	2,4	2,8	2,3	2,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

Nota: A tabela prescinde dos dados para as edições de 2010 e 2015 em razão das diferentes categorias aplicadas aos Questionários dessas edições que impossibilitaram a comparação com os outros anos.

Mais uma vez, insistimos na cautela em avaliar esses dados do ponto de vista da mobilidade social, pois as informações que temos nos fornecem apenas uma visão parcial (em razão da impossibilidade de se estimar a distância educacional final dessa mobilidade), já que a trajetória educacional do(a) filho(a) ainda não se concluiu.

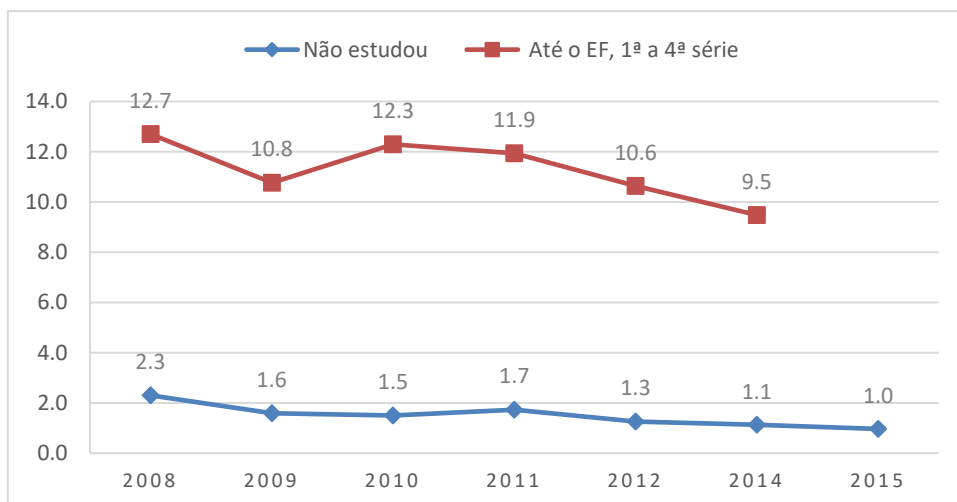
Na perspectiva de Educação e berço (p. 32), temos que a educação dos pais é um importante determinante da educação dos filhos (FERREIRA; VELOSO, 2003; GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013; PASTORE; DO VALLE SILVA, 2000) e, nesse sentido, ela pode ser analisada como um elemento *ex-ante* à trajetória do indivíduo. Levando-se em consideração, portanto, a transmissão de status social, que tem na educação dos pais a variável de maior impacto na determinação da escolaridade do filho (Pastore & do Valle Silva, 2000), o achado mais relevante é o que se apresenta mais estável, quase³⁹ irreversível: apesar de não conhecermos o destino educacional do(a) filho(a), já sabemos que cerca de 1/3 dos estudantes que fazem o Enem no DF já ultrapassou os anos de escolaridade de sua mãe, rompendo a recorrente herança na esfera educacional. Essa perspectiva também nos permite observar que esse segmento que representa casos de ascendência com relação ao status educacional da mãe — filhos(as) de mães que estudaram até o EM incompleto — se manteve praticamente estável nas seis edições, com um leve aumento marcando a edição de 2011.

³⁹ É pouco comum, mas possível, que a mãe também esteja em formação escolar, não tendo concluído seus estudos.

Novamente, os casos de não informação nas edições de 2008 e 2009 destoam. Por isso, optamos por analisar esses dados com dois recortes. Nas edições de 2008 e 2009 percebe-se uma leve retração no número de alunos com mães que não terminaram o ensino médio e o aumento nas outras duas categorias. Se analisarmos de 2011 a 2014, verificamos também queda na participação de estudantes com mães de escolaridade até o ensino médio incompleto, repercutindo, na outra ponta, em aumento no número de alunos com mães que tiveram acesso ao ensino superior. A participação desse segmento subiu de 20 para 35% em seis anos, o que pode ser reflexo da adesão das classes A e B ao exame, em decorrência da substituição dos vestibulares tradicionais pelo Sisu.

No âmbito da origem social (da forma como aqui se apresenta), a pergunta-chave de pesquisa se resume a: *Há aumento da participação no Enem dos alunos cujas mães têm baixa escolaridade?* (item C da nossa lista de perguntas). Sem perder de vista que a mobilidade social endossa este estudo, seguimos no intuito de identificar deslocamentos de grande distância, ou seja, estudantes que avançaram muito o nível escolar quando comparados à escolaridade da mãe (item B). Nesse sentido, para caracterizar *vulnerabilidade* no atributo *escolaridade da mãe* selecionamos as duas primeiras faixas de estudo: mães que nunca estudaram ou que têm até cinco anos de estudo.

Gráfico 5 - Evolução do % de participação no Enem de estudantes concluintes do EM, com mães de baixa escolaridade, no DF (2008-2015)



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

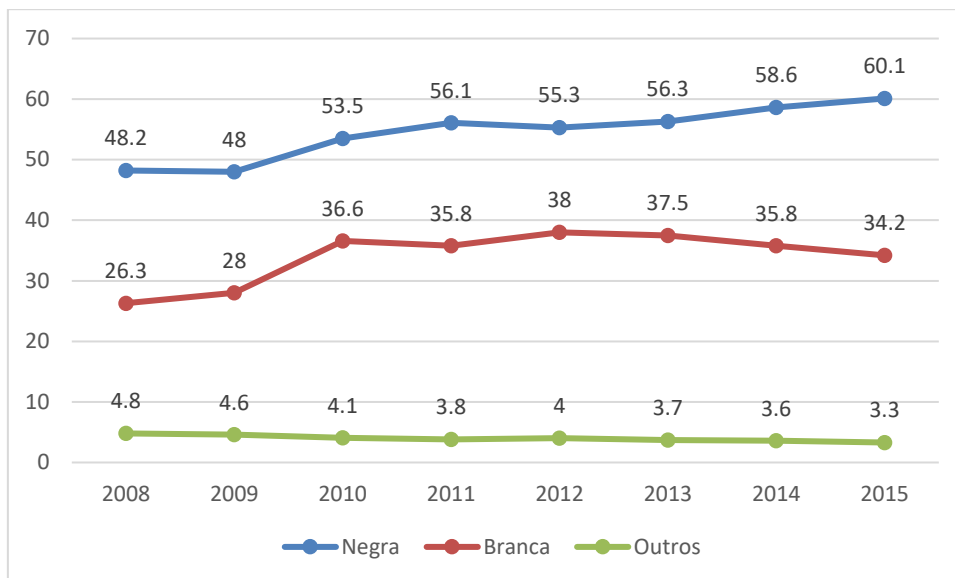
O gráfico 5 ilustra que de 2008 a 2015 a faixa de menor escolaridade manteve-se quase estável, porém, num movimento de leve queda. Marcadamente, o ponto de maior incidência está no ano de 2008, com 2,3% dos alunos inscritos no Enem com mães que nunca frequentaram a escola; e seu contraponto, em 2015, quando esse número cai para apenas 1%. Com relação à participação de alunos de mães que frequentaram as séries iniciais do ensino fundamental, temos uma queda de 2008 para 2009, seguida de aumento em 2010, tendendo para queda nos anos seguintes. Mais uma vez, temos 2008 marcando o maior número com representatividade de 12,7%, e 2015, o menor, com 9,5%. Em resumo, as duas faixas de menor escolaridade mantiveram-se em leve queda, sinalizando para a diminuição da adesão ao Enem pelos alunos vulneráveis do ponto de vista da escolaridade da mãe, ao longo das edições estudadas.

4.2. SEGUNDA VULNERABILIDADE: Estudando a variável *raça/cor*

Para além do *background* familiar com relação ao nível escolar alcançado pelos pais, o capítulo 2 também nos indicou que a *raça/cor* da pele incutem desvantagens competitivas no acesso ao ensino superior (seção 2.2, p. 37). Assim, analisamos a variável *raça/cor* nos questionários do Enem, com o intuito de observar se houve aumento, ao longo das edições investigadas, no número de estudantes negros, concluintes do ensino médio, que participaram do Enem no DF (item E da nossa lista de questões).

Nesse sentido, partimos para a análise da distribuição dos estudantes participantes do Enem, a partir do critério *raça/cor*. Originalmente, o questionário do Enem apresenta seis categorias para essa variável: branco, pardo, preto, amarelo e indígena, além da opção *não declarada*. Para a nossa análise, caracterizamos preto e pardo como *Negros*; amarelo e indígena como *Outros*.

Gráfico 6 - Evolução do % de participação no Enem de estudantes concluintes do EM, por raça autodeclarada, no DF (2008-2015)



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2008-2015. Elaboração nossa.

Nota: *Considera registros não informados no cálculo dos valores relativos.

Ao longo dos oito anos, os participantes de raça negra foram maioria em todas as edições do Enem pesquisadas. Essa participação se manteve crescente na maior parte do período analisado, com dois momentos de queda muito leve. Em 2008 a participação negra foi de 48%, chegando a 60% em 2015. Esse achado é representativo para a população do Distrito Federal, pois se aproxima dos dados do Censo Demográfico para a respectiva década: de acordo com o Censo 2010, no DF, 42,2% da população é branca, enquanto 55,9% é de pretos e pardos. As linhas de evolução para negros e brancos apresentam um pico em 2010, que é reflexo da diminuição dos casos de não informação, que orbitaram em torno de 20% em 2008 e 2009, e diminuíram consideravelmente nos anos seguintes. A proporção de negros e brancos no total da população estudada é encontrada também na última linha da tabela 12, com a diferença de que ali não são considerados os registros de outras raças e as ocorrências de não informação.

4.2.1 Escolaridade da mãe e raça/cor

Dando sequência à análise do critério *raça*, optamos por estudá-la no âmbito da categoria *escolaridade da mãe*, para verificar como uma variável se comporta com relação à outra, e responder à pergunta: *Os alunos cujas mães têm baixa escolaridade são negros?*

(item D da nossa lista de perguntas-chave). Nesse sentido, concentramos a população estudada nas raças branca e negra, excluindo os casos de não informação e outras raças (amarela e indígena); e mantivemos a escolaridade da mãe classificada em três faixas de mobilidade (até o EM incompleto; EM completo e do acesso ao ES em diante), desconsiderando os casos não informados. Assim, temos:

Tabela 12 - Distribuição da escolaridade da mãe dos participantes do Enem 2008-2014, em três faixas, de acordo com a raça (branca/negra) do inscrito no Enem

	2008			2009			2011			
	Branca	Negra	Total	Branca	Negra	Total	Branca	Negra	Total	
Escolaridade da mãe	Até o EM incompleto	1,140	3,338	4,478	963	2,771	3,734	1,612	4,235	5,847
		25.46%	74.54%	100%	25.80%	74.20%	100%	27.57%	72.43%	100%
	EM completo	957	1,926	2,883	957	1,824	2,781	1,658	2,888	4,546
		33.19%	66.81%	100%	34.40%	65.60%	100%	36.47%	63.53%	100%
Do ES em diante	1,426	1,163	2,589	1,485	1,197	2,682	2,540	1,948	4,488	
	55.08%	44.92%	100%	55.40%	44.60%	100%	56.60%	43.40%	100%	
Total	3,523	6,427	9,950	3,405	5,792	9,197	5,810	9,071	14,881	
	35.41%	64.59%	100%	37.00%	63.00%	100%	39.04%	60.96%	100%	

Continua

	2012			2013			2014			
	Branca	Negra	Total	Branca	Negra	Total	Branca	Negra	Total	
Escolaridade da mãe	Até o EM incompleto	1,694	4,424	6,118	1,648	4,612	6,260	1,658	4,962	6,620
		27.70%	72.30%	100%	26.33%	73.67%	100%	25.00%	75.00%	100%
	EM completo	2,028	3,264	5,292	1,995	3,539	5,534	2,117	4,023	6,140
		38.30%	61.70%	100%	36.05%	63.95%	100%	34.50%	65.50%	100%
Do ES em diante	3,295	2,443	5,738	3,778	2,934	6,712	3,846	3,399	7,245	
	57.40%	42.60%	100%	56.29%	43.71%	100%	53.10%	46.90%	100%	
Total	7,017	10,131	17,148	7,421	11,085	18,506	7,621	12,384	20,005	
	40.90%	59.10%	100%	40.10%	59.90%	100%	38.10%	61.90%	100%	

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

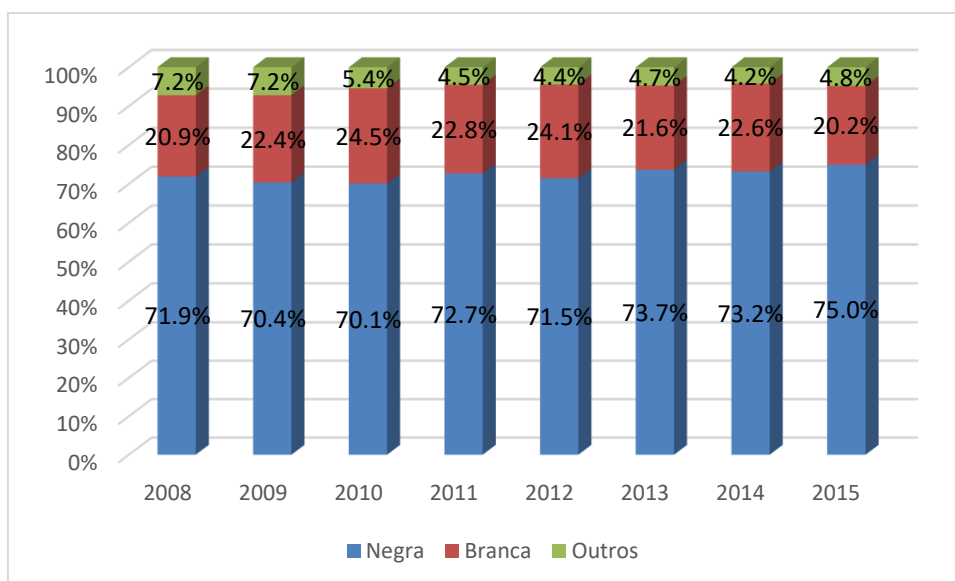
Notas: *Foram desconsiderados os *não informados* para escolaridade, *não informados* ou *não declarados* para Raça e os de raça "Outros".

** A tabela prescinde dos dados para as edições de 2010 e 2015 em razão das diferentes categorias aplicadas aos Questionários dessas edições que impossibilitaram a comparação com os outros anos para a variável *escolaridade da mãe*.

Quando fatiamos a população de participantes tendo o critério de conclusão do ensino médio pela mãe como principal referência, temos que a grande parte dos estudantes (mais de 72%) que ascenderam educacionalmente em relação às suas mães é negra (grifos em salmão na tabela). Esse número cai um pouco para os estudantes que, ao concluírem o ensino médio, assemelham-se às mães, mas o grupo de estudantes negros ainda é maioria, com mais de 61% desse segmento (grifos em cinza na tabela). Os estudantes de raça branca tomam a dianteira quando se trata do grupo cujas mães tiveram acesso ao ensino superior em diante (ensino superior incompleto, completo e pós-graduação — grifos em areia na tabela). Esse cenário se mantém na linha histórica observada. Apesar de a participação de negros e brancos serem próximas na fatia equivalente ao último nível de escolaridade, orbitando em torno de 50%, não se pode perder de vista que a população estudada é de maioria negra. Os achados ratificam, portanto, a literatura a esse respeito ao sinalizar para a existência de uma barreira associada à raça no acesso ao ensino superior.

Até aqui, olhamos para o todo. Chegamos perto, mas, ainda não respondemos a uma das questões norteadoras do trabalho, que pretende descobrir a composição racial dos alunos com mães de baixa escolaridade. Anteriormente, identificamos a baixa escolaridade como mães que não alcançaram o ciclo 2 do ensino fundamental, segmentando aqueles que consideramos vulneráveis do ponto de vista da escolaridade da mãe. Agora, vamos observar como se distribui racialmente esse segmento.

Gráfico 7 - Distribuição (%) dos estudantes concluintes do EM que aderiram ao Enem no DF, com mães que nunca estudaram ou estudaram até o ciclo 1 do EF, com relação à raça autodeclarada, 2008-2015



Fonte: Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Notas: * Para o ano de 2015 foram considerados apenas os registros de “nunca estudaram”, pois, a categoria correspondente a “Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental” não é passível de comparação com as outras edições.

** A variável *cor/raça* se apresenta no questionário do Enem com seis categorias, tendo sido recodificada para três: Branca, Negra (preta e parda) e Outras (indígena e amarela).

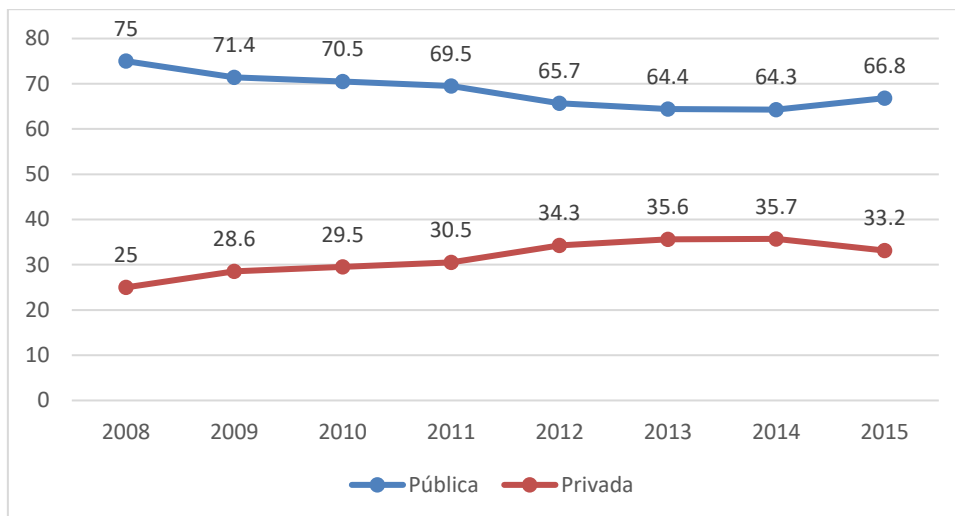
*** Os casos de não informação para escolaridade da mãe e para raça não foram computados.

A composição dos estudantes vulneráveis com relação à escolaridade da mãe se mantém estável ao longo das seis edições analisadas com relação ao critério *raça*, e revela que os alunos cujas mães têm baixa escolaridade são majoritariamente negros.

4.3. TERCEIRA VULNERABILIDADE: Estudando a variável *esfera administrativa da escola*

O Capítulo 3 abordou, dentre outros, a importante e atual discussão sobre as cotas sociais, trazendo para primeiro plano a esfera administrativa da escola frequentada pelo aluno inscrito no Enem. Interpretando a realização do ensino médio em escolas públicas brasileiras como uma vulnerabilidade no acesso ao ensino superior, sobretudo quando se trata do ingresso em instituições públicas de ensino, vamos verificar como se comporta a adesão desse segmento ao Enem, indo ao encontro das respostas para as questões sobre a sua participação na série histórica analisada (itens G e H da nossa lista de perguntas).

Gráfico 8 - Evolução do % de participação no Enem de estudantes concluintes do EM, por tipo de escola, no DF (2008-2015)



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Nota: *A variável *dependência administrativa* se apresenta no questionário do Enem com quatro categorias, tendo sido recodificada para duas: pública (federal, estadual e municipal) e privada.

A partir do crivo escola pública ou privada, constatamos que, em todas as edições, a maioria dos alunos que participaram do Enem no DF são egressos da rede pública. Se considerarmos que os alunos concluintes do EM de escolas públicas no DF representam cerca de 77% dessa população nos anos pesquisados⁴⁰, o dado não surpreende. Ao contrário, a surpresa está no consistente aumento da participação dos alunos de escolas particulares ao longo da linha histórica. Representando apenas 23% do total de concluintes do EM no DF (acordo com o Censo Escolar), os alunos de escolas particulares alcançaram 36% do total de participantes em 2014. Os valores relativos para a distribuição de egressos de escola pública ou privada no total da população estudada estão também disponíveis na última linha da tabela 13.

4.3.1. Escolaridade da mãe e esfera administrativa da escola

Com foco na trajetória intergeracional de educação, apresentamos o cruzamento desse dado com a origem social do aluno — aqui representado pela escolaridade da mãe — no intuito de responder à pergunta: *Os alunos cujas mães têm baixa escolaridade são egressos de escola pública?* (item I na nossa lista de perguntas). Para ampliar o cenário dessa relação e, obedecendo a lógica do estudo, organizamos os dados mantendo as faixas de

⁴⁰ Dados do Censo Escolar para os anos de 2012 e 2014.

escolaridade originais dos microdados do Enem e acoplando, em uma mesma tabela, as três faixas que sumarizam as possibilidades de mobilidade social.

Tabela 13 - Distribuição da escolaridade da mãe dos participantes do Enem 2008-2015 no DF, de acordo com a esfera administrativa da escola frequentada pelo inscrito

	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Não estudou	316	6	188	9	228	5	281	6	212	25	242	12	214	31	216	10
	98,1%	1,9%	95,4%	4,6%	97,9%	2,1%	97,9%	2,1%	89,5%	10,5%	95,3%	4,7%	87,3%	12,7%	95,6%	4,4%
Da 1ª a 4ª série do EF	1.699	51	1.283	55	1.848	76	1.890	87	1.896	111	1.850	120	1.840	224		
	97,1%	2,9%	95,9%	4,1%	96,0%	4,0%	95,6%	4,4%	94,5%	5,5%	93,9%	6,1%	89,1%	10,9%		
Da 5ª a 8ª do EF	1.798	111	1.495	113	2.783	195	2.478	203	2.581	241	2.629	234	2.698	331		
	94,2%	5,8%	93,0%	7,0%	93,5%	6,5%	92,4%	7,6%	91,5%	8,5%	91,8%	8,2%	89,1%	10,9%		
Ensino Médio incompleto	838	101	814	108			1.212	196	1.313	209	1.339	267	1.443	266		
	89,2%	10,8%	88,3%	11,7%			86,1%	13,9%	86,3%	13,7%	83,4%	16,6%	84,4%	15,6%		
Até o EM incompleto	4.651	269	3.780	285			5.861	492	6.002	586	6.060	633	6.195	852		
	94,53%	5,47%	93,00%	7,00%			92,26%	7,74%	91,11%	8,89%	90,54%	9,46%	87,91%	12,09%		
Ensino Médio completo	2.424	673	2.309	670			3.704	1.202	4.044	1.578	4.257	1.613	4.661	1.848		
	78,27%	21,73%	77,50%	22,50%			75,50%	24,50%	71,90%	28,10%	72,52%	27,48%	71,60%	28,40%		
Do ES em diante	939	1.813	1.009	1.839			1.639	3.262	1.930	4.202	2.328	4.793	2.692	4.921		
	34,12%	65,88%	35,40%	64,60%			33,44%	66,56%	31,47%	68,53%	32,69%	67,31%	35,36%	64,64%		
Ensino Superior incompleto	283	180	304	206			480	302	564	432	648	473	758	497		
	61,1%	38,9%	59,6%	40,4%			61,4%	38,6%	56,6%	43,4%	57,8%	42,2%	60,4%	39,6%		
Ensino Superior completo	458	965	434	914			759	1.618	866	2.072	1.087	2.340	1.262	2.433		
	32,2%	67,8%	32,2%	67,8%			31,9%	68,1%	29,5%	70,5%	31,7%	68,3%	34,2%	65,8%		
Pós-graduação	198	668	271	719	313	1.094	400	1.342	500	1.698	593	1.980	672	1.991		
	22,9%	77,1%	27,4%	72,6%	22,2%	77,8%	23,0%	77,0%	22,7%	77,3%	23,0%	77,0%	25,2%	74,8%		
Total	10.323	3.448	7.098	2.794	10.758	4.545	11.204	4.956	11.976	6.366	12.645	7.039	13.548	7.621	15.671	7.780
	75,0%	25,0%	71,8%	28,2%	70,3%	29,7%	69,3%	30,7%	65,3%	34,7%	64,2%	35,8%	64,0%	36,0%	66,8%	33,2%

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Notas: *Foram desconsiderados os *não informados* para escolaridade.

** A tabela prescinde dos dados para as edições de 2010 e 2015 em razão das diferentes categorias aplicadas aos Questionários dessas edições que impossibilitaram a comparação com os outros anos para a variável *escolaridade da mãe*.

Na análise das três faixas, linhas centrais da tabela, observamos que quase a totalidade da primeira faixa, que corresponde à mobilidade ascendente, é composta por alunos egressos de escolas públicas, que representam cerca de 90% dos alunos que, ao concluírem o ensino médio superaram o nível de escolaridade de suas mães. Também é possível perceber que o gradativo aumento de participação de alunos da escola privada no total de inscritos repercutiu no aumento da participação dessa população no grupo de mobilidade ascendente na linha histórica observada. O segundo grupo, cujas mães têm o ensino médio completo também são de maioria pública, que agora representam cerca de 75% nesse segmento e apresenta ligeira queda ao longo dos anos. A faixa composta por filhos de mães de mais alta escolaridade, que vai do alcance ao ensino superior em diante, é composta por maioria de estudantes egressos de escolas privadas.

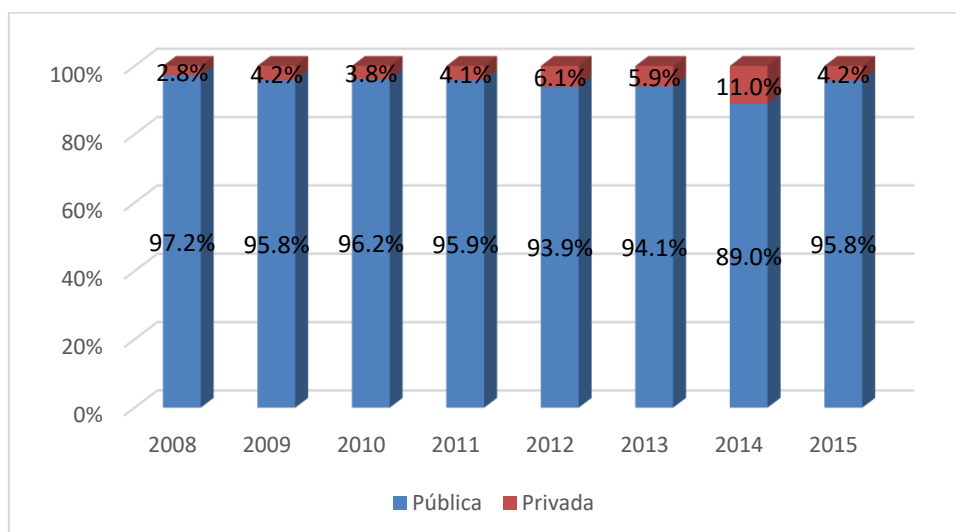
A força do critério esfera administrativa da escola na origem social do aluno fica evidente nos dados alocados nas colunas. Eles revelam que, na medida em que a escolaridade da mãe aumenta, a participação de proporção pública diminui.

Outro dado importante é que os filhos de mães que têm escolaridade até o ensino superior são, em sua maioria, estudantes egressos de escola pública. Já a maior parte dos alunos com mães de ensino superior completo em diante é composta por estudantes que frequentaram escolas privadas no ensino médio. Ou seja, a conclusão do ensino superior é o marco, em todas as seis edições em que os dados estão disponíveis, para a mudança da maioria pública para a privada.

A tabela 13 nos dá ideia da forte relação entre a origem social — aqui medida pelo grau de escolaridade da mãe — e o tipo de escola do filho. A força de associação entre escolaridade da mãe e tipo de escola é ainda maior do que o primeiro e a variável raça.

A exemplo do que fizemos anteriormente para raça, restringimos nossa população para os estudantes que estão em situação de vulnerabilidade com relação à escolaridade da mãe para verificar como ela se distribui em termos de tipo de escola, e temos:

Gráfico 9 - Distribuição (%) dos estudantes concluintes do EM que aderiram ao Enem no DF, com mães que nunca estudaram ou estudaram até o ciclo 1 do EF, com relação ao tipo de escola, 2008-2015



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Notas: * Para o ano de 2015 foram considerados apenas os registros de “nunca estudaram”, pois, a categoria correspondente a “Da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental” não é passível de comparação com as outras edições.

** Os casos de não informação para escolaridade da mãe não foram computados.

O gráfico 9 sistematiza os dados com relação ao tipo de escola na linha histórica analisada e revela que o segmento de alunos concluintes do ensino médio no DF, que participaram do Enem no período de 2008 a 2015, vulneráveis com relação à escolaridade da mãe é formado majoritariamente por estudantes que frequentaram o ensino médio em escola pública. O estudo semelhante com relação à raça (gráfico 7), apesar de mostrar a maioria negra na composição desse segmento, teve representatividade em torno de 73%, enquanto o crivo escola pública atinge 95% dessa população. Nesse sentido, ações que favoreçam o acesso de estudantes egressos de escola pública ao ensino superior, fazem mais sentido do ponto de vista da mobilidade social do que as cotas raciais.

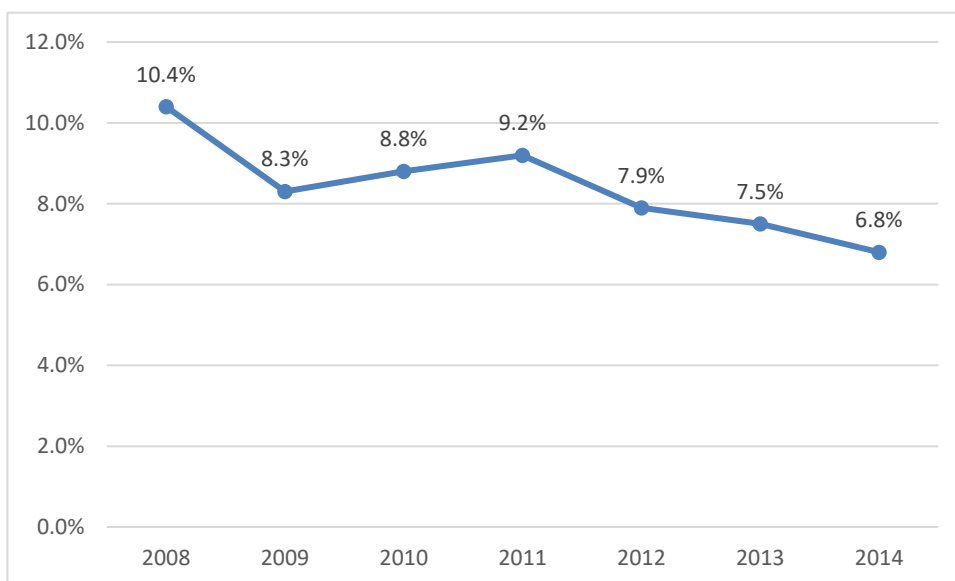
Para além disso, podemos inferir pelos dados dos gráficos 7 e 9 que os concluintes do ensino médio no DF, participantes do Enem, que são vulneráveis para o ingresso no ensino superior com relação à escolaridade da mãe, são também negros e egressos de escola pública, compondo, portanto, um grupo que acumula as vulnerabilidades que pautamos.

4.3.2. Esfera administrativa da escola, raça e escolaridade da mãe

Até aqui, vimos como se comportam as características fundamentais deste estudo na população total observada, com foco na trajetória intergeracional de educação, e os critérios raça e tipo de escola foram observados tendo a escolaridade da mãe como referência. Uma vez demarcadas as características que atuam como barreiras principais no acesso à educação, partimos para segmentar esse grupo na nossa base de dados e observar como se comporta a sua participação no Enem ao longo dos anos pesquisados (e responder a questão J, a última da nossa lista de perguntas).

Assim, construímos uma segunda base, composta exclusivamente por estudantes com mães de baixa escolaridade (até o primeiro ciclo do ensino fundamental), de raça negra; e que tenham frequentado o ensino médio em escola pública, para observar como tem se dado a sua adesão ao exame.

Gráfico 10 - Evolução do % de participação dos estudantes concluintes do ensino médio no DF, inscritos no Enem, em situação de vulnerabilidade* no acesso ao ensino superior, 2008-2014



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Nota: * Os estudantes considerados em situação de vulnerabilidade no acesso ao ensino superior são filhos de mãe com baixa escolaridade, negros, e frequentaram o ensino médio em escola pública.

O gráfico 10 ilustra oscilações na curva de participação do segmento mais vulnerável na linha história observada. Mas, de modo geral, observamos a queda como movimento mais persistente revelando involução de 10,4%, em 2008, para 6,8%, em 2014.

A primeira queda, em 2009, corresponde ao ano da implementação do Sisu e ao *Novo Enem*. A adesão da UnB ao sistema unificado (2013/2014) também reverbera na queda da participação do segmento mais vulnerável no DF.

4.4. DISTÂNCIA MÉDIA PERCORRIDA

Conforme apresentamos em *Educação e percurso* (p.35) também é possível analisar os movimentos de mobilidade social por intermédio da distância percorrida, em anos de estudo, que é a diferença entre os anos de estudo do(a) filho(a) e os anos de estudo da mãe. Se o resultado dessa conta for um valor negativo, temos que o(a) filho(a) ainda não alcançou a escolaridade da mãe; se esse número for igual a zero, temos que ambos têm o ensino médio completo e, portanto, o(a) filho(a) alcançou a mãe em anos de estudo e, por último se o

número for positivo, significa que o filho ultrapassou os anos de estudo da mãe.

Até aqui, essa metodologia parece não agregar nada novo se comparada à análise da distribuição das três faixas de escolaridade da mãe, da tabela 3. Mas o ponto forte dessa medida é que ela nos permite, ao contrário das faixas de escolaridade, chegar a uma média anual representativa para toda a população estudada naquela edição do Enem. Assim, trazendo essa perspectiva para o presente estudo, nossa proposta ambiciona usar a distância média percorrida pelo inscrito no Enem como parâmetro para verificar se houve progressão desse deslocamento na série histórica analisada.

Os anos de estudo do(a) filho(a) será dado por 12 anos, já que nossa base de dados é composta pelos alunos concluintes do ensino médio no DF. Já os anos de estudo da mãe é coletado via questionário do Enem, que nos dá a escolaridade em faixas. Assim, o primeiro passo é converter as faixas de escolaridade para a unidade de medida em anos. Uma vez que a conversão implica em uma estimativa, já que essa informação foi agregada no momento da coleta dos dados, optamos por calcular a média de anos de estudo do respectivo intervalo e somá-la aos anos de estudo completos no ciclo anterior, cujo resultado está na tabela abaixo:

Tabela 14 - Correspondência entre faixas de estudo dos questionários Enem e média de anos de estudo

Categorias da variável (em faixas de estudo)	Anos de estudo
Não estudou	0
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	2,5
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	7
Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	10
Ensino Médio (antigo 2º grau)	12
Ensino Superior incompleto	13,5
Ensino Superior	16
Pós-graduação	18

Fonte: elaboração nossa.

De posse desses dois dados — anos de idade do(a) filho(a) e anos de idade da mãe —, chegamos à distância percorrida por cada aluno de nosso estudo, sendo possível, então, obter a média por edição do Enem (e responder às questões do item F na nossa lista de perguntas). Para refinar essa análise, agregamos outros dois atributos que também expressam

vulnerabilidades no acesso ao ensino superior, a saber, *esfera administrativa* pública da escola frequentada pelo respondente no ensino médio e *raça* negra, conforme a tabela abaixo.

Tabela 15 - Distância educacional média percorrida, em anos de estudo, pelos estudantes concluintes do EM que prestaram o Enem, nas edições de 2008-2014, com filtros de tipo de escola e raça

	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Estudantes concluintes do EM	1,8878	1,3002	1,0714	0,6886	0,4299	0,4001
Estudantes negros concluintes do EM	2,6966	2,13	1,9971	1,6537	1,3829	1,2364
Estudantes concluintes do EM em escolas públicas	3,3883	2,7796	2,6763	2,4029	2,1688	1,9344
Estudantes negros concluintes do EM em escolas públicas	3,6797	3,0928	2,9969	2,7645	2,5432	2,2193

Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Notas: * Foram consideradas apenas as respostas válidas.

** A tabela prescinde dos dados para as edições de 2010 e 2015 em razão das diferentes categorias aplicadas aos Questionários dessas edições que impossibilitaram o cálculo da distância média percorrida comparável com os outros anos.

A tabela acima nos permite a análise a partir de dois movimentos. O primeiro, uma análise vertical, com relação às colunas, observando as frequências a partir da segmentação dos filtros aplicados e, o segundo, horizontalmente traz as mudanças na linha histórica observada.

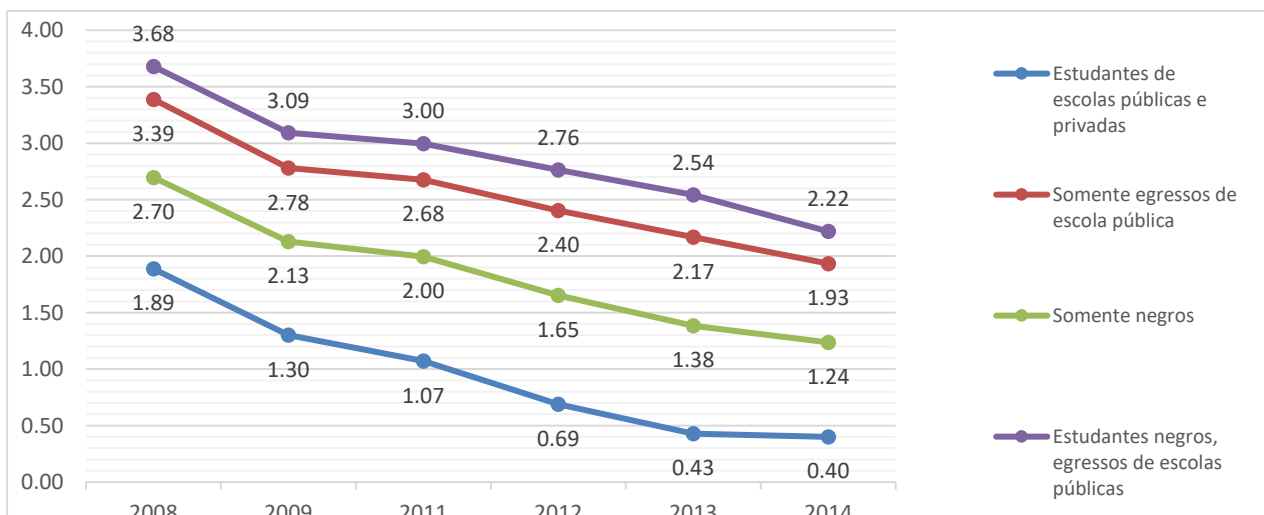
A primeira análise demonstra que, na medida em que se agregam os critérios *raça negra* e *egresso de escola pública*, a distância percorrida entre filho/a e mãe aumenta, ratificando que as mães de baixa escolaridade atendem a esses dois atributos. O critério egresso de escola pública denota distância maior do que o de *raça* negra. Isso nos leva a crer que o peso da *escola de origem* é maior do que o da *raça* na baixa escolaridade das mães, revelando que, do ponto de vista da mobilidade social a cota social é mais efetiva do que a racial. Os participantes que estudaram o ensino médio em escolas públicas, quando comparados ao público total, exibem distância média percorrida até cinco vezes superior (para o ano de 2013).

Na esteira desse pensamento, o beneficiário que mais atende ao critério da ascensão educacional, no âmbito da mobilidade social, é aquele caracterizado na última linha da tabela 15 e que, no sistema de cotas, corresponde à porção que estudou o ensino médio em escola pública e é preto ou pardo (atendendo ao critério de PPI). Isso porque, se concentrarmos

nossa análise, elencando apenas negros no grupo já restrito aos estudantes de escola pública, temos que a distância média percorrida pelos estudantes negros que frequentaram escola pública no ensino médio chega a 5,5 vezes o da população geral estudada (para o ano de 2014).

O segundo movimento diz respeito à observação da linha histórica e vai em direção ao nosso intuito de verificar se houve progressão da distância média percorrida na série histórica analisada. A tabela 15 nos revela que o movimento de retração é comum aos quatro segmentos analisados. Se em 2008, o aluno participante do Enem tinha avançado, em média, 1,9 anos de estudo com relação a sua mãe; em 2014 o avanço foi de apenas 0,4 anos. A representação gráfica reforça essa relação:

Gráfico 11 - Distância educacional média percorrida, em anos de estudo, pelos estudantes concluintes do EM que prestaram o Enem, nas edições de 2008-2014, com filtros de tipo de escola e raça



Fonte: Microdados Enem, Inep/MEC 2009-2015. Elaboração nossa.

Notas: * Foram consideradas apenas as respostas válidas.

** A tabela prescinde dos dados para as edições de 2010 e 2015 em razão das diferentes categorias aplicadas aos Questionários dessas edições que impossibilitaram o cálculo da distância média percorrida comparável com os outros anos.

A discrepância entre a distância média percorrida pelos egressos de escola pública e os demais não é nenhuma surpresa, afinal, é de se esperar que pais com baixa escolaridade tenham menos renda e menor possibilidade de matricular seus filhos em escolas particulares. O dado novo é que, mesmo nesse conjunto específico de alunos de escola pública, a distância média diminuiu ao longo das edições do Enem, indicando que, proporcionalmente, esse mecanismo não tem favorecido a mobilidade ascendente entre as gerações também no âmbito da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando tratamos sobre as trajetórias educacionais e suas desigualdades, recorremos a Kaztman (2000) e sua perspectiva sobre vulnerabilidades e estrutura de oportunidades. Até o início deste século, o ingresso no ensino superior se dava majoritariamente via vestibular tradicional. Por décadas, vimos uma estrutura de oportunidade de acesso ao ensino superior funcionando como um gargalo que filtrava a entrada de estudantes de condições socioeconômicas desfavoráveis, e criando uma universidade formada por uma elite, sobretudo nas instituições públicas marcadas pelo ingresso de estudantes exitosos e bem-sucedidos em sua trajetória escolar. Num contexto já favorável à persistência intergeracional em educação, esse modelo reforçava e favorecia a reprodução do *status* social entre as gerações.

Sem grande rigor, são duas as soluções que se apresentam para alterar esse cenário no sentido de democratizar o acesso ao ensino superior: 1) Combater as vulnerabilidades para que todos tenham condições iguais de acesso à estrutura que se apresenta, dando algum sentido ao sistema meritocrático que se perpetua por décadas; 2) Tornar a estrutura mais permeável às pessoas cujas limitações impostas por condições fora de seu controle (renda, raça, gênero etc), encontram maior resistência no rompimento das barreiras da ascensão educacional. Naturalmente, a primeira opção seria a mais adequada, se não esbarrasse no inconveniente de lidar com profundas e impraticáveis transformações para a realidade e o sistema em que vivemos. Assim, sem perder de vista que o sistema educacional é parte de um contexto social maior em que características não controláveis pelos sujeitos influenciam diretamente suas trajetórias e posições na sociedade, o alargamento do gargalo que divide a conclusão do ensino médio do ingresso no ensino superior se mostrou a solução exequível para o reconhecimento dessas desigualdades e progresso educacional do grupo em desvantagem. A nós interessa, particularmente, as políticas públicas de acesso ao ensino superior orquestradas pelo Governo Federal, a saber, o Fies (1999), o Prouni (2005) e a Lei de Cotas (2002). Focalizadas nos estudantes das escolas públicas, de baixa renda, pretos pardos ou indígenas, essas iniciativas alteram significativamente a configuração da estrutura de oportunidades que marca a entrada na fase escolar subsequente ao ensino médio. O Enem é um elemento comum a elas e, por essa razão, tem muito a dizer sobre a relação do público vulnerável com o ensino superior.

Tendo a base do Enem como referência para a análise quantitativa, focalizamos o público no Distrito Federal, que responde por cerca de 1,6% do total de inscritos no exame nos últimos anos. É uma fatia pequena e diversa do resto do país, em que o ensino superior parece mais acessível do que em outras regiões e, ainda, é cobiçado por representar altos salários. Assim, de modo geral, é alta a adesão ao Enem, o que contribui para que a nossa base de dados seja bem robusta com relação ao jovem concluinte do ensino médio na região e nos permita fazer algumas inferências relevantes sobre essa população.

Ainda na apresentação do trabalho (p. 10), inspirados pelos escritos de Pastore e do Valle Silva (2000), falamos sobre o desejo de investigar de onde vieram as pessoas que alcançaram determinada posição na hierarquia educacional. Agora, realizada a investigação, temos a origem de boa parte dos estudantes concluintes do ensino médio no Distrito Federal com relação à escolaridade da mãe e, de posse dessa informação, podemos comparar as trajetórias percorridas. Do ponto de vista da mobilidade social, em média, 34,5% dos estudantes já avançaram anos de escolaridade quando comparados à escolaridade da mãe; 27,5% alcançou a escolaridade da mãe ao concluir o ensino médio, e outros 29% ainda precisam avançar nos estudos para se igualarem às mães. Essa distribuição está tão perto de ser equilibrada que podemos falsear um relance de mobilidade social perfeita, em que a origem social do sujeito não tenha peso em sua trajetória futura. Mas, por certo, os detalhes dessa classificação e os estudos sobre a relação *desempenho nas provas e origem social*⁴¹, nos trazem de volta ao real.

Para responder à pergunta que norteia nosso trabalho: *Em que medida os jovens elegíveis às políticas públicas de acesso ao ensino superior, de caráter reparatório, que se utilizam da nota do Enem, têm se apropriado desse mecanismo no Distrito Federal?*, definimos, antes de qualquer coisa, quem são os jovens elegíveis a essas políticas, a quem caracterizamos como vulneráveis e que atendem aos seguintes requisitos: negros, egressos de escola pública, de família de baixa renda. E, assim, desmembramos a pergunta central em outras onze questões (p.42 e 58), que nos permitiram analisar os critérios de vulnerabilidade

⁴¹ Em estudo amostral para o Brasil, FIGUEIRÊDO e colab. (2014) analisaram o grau de igualdade de oportunidades no desempenho educacional advindos dos fatores sociais dos estudantes brasileiros que prestaram o exame do ENEM e concluíram que renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola, etc., são fatores essenciais na determinação da desigualdade de oportunidades. E, ainda, estimaram que um indivíduo com baixo *background* precisa se esforçar em torno de 99,38% a mais do que um indivíduo com alto *background* para estar entre os 5% com melhores notas.

isoladamente e que foram respondidas ao longo do trabalho. E que, aqui, apresentamos em resumo.

Ao longo das oito edições pesquisadas, os participantes de raça negra foram maioria, variando de 48% em 2008 para 60% em 2015. Esse aumento pode ter sido incentivado pelas cotas raciais e/ou sociais, já que a escola pública é composta por maioria negra. Pode, ainda, ser reflexo do aumento no número de pessoas que passaram a autodeclarar-se negras, estimulados pelo também recente movimento de valorização da raça negra. A média de participação na série histórica pesquisada é representativa para a população negra no DF que, segundo o Censo Demográfico de 2010⁴² é de 56%. Esse aumento é relevante, também, do ponto de vista da mobilidade social, tendo em vista que a maioria dos estudantes que ultrapassam a escolaridade da mãe ao concluírem o ensino médio é negra.

A maior parte dos concluintes do ensino médio que participa do Enem no DF são egressos de escola pública. Apesar de o número de participantes desse segmento ter aumentado ao longo das edições (salvo em 2009, quando cai o número total de participantes e, por consequência, há queda no número de estudantes de escolas públicas quando comparado ao ano anterior), proporcionalmente, a participação encolheu, passando de 75% em 2008 para 64% em 2014. Similar ao que acontece com relação à raça, também é esperada a maioria de participação da escola pública porque a sua distribuição no total da população é muito superior a de seu opositor. Dados do Censo Escolar (2012 e 2014) apontam que apenas 23% do total de concluintes do ensino médio no DF é de escola particular.

Em toda a nossa análise associamos a baixa renda à escolaridade dos pais e selecionamos a variável escolaridade da mãe para sua medição. É ela nosso critério-chave, a característica que mais nos interessa, já que nosso olhar repousa sobre a mobilidade social como caminho para a redução das desigualdades. Aqui, verificamos algum aumento no número de participantes, mas retração quando considerados os valores relativos. Foi verificada queda na participação dos estudantes de mães que nunca estudaram ou frequentaram até a quarta série do ensino fundamental. Por contraste, aumentou a adesão dos concluintes com mães com ensino superior em diante que passou de 20% em 2008, para 35%

⁴² Apesar de estarem disponíveis pesquisas atualizadas sobre a população do DF, usamos os dados do Censo Demográfico de 2010 porque é ele a referência para a distribuição das cotas para pretos, pardos e indígenas pela Lei de Cotas.

em 2014. Quando fazemos a análise pela distância média percorrida, vimos que ela diminui em até quatro vezes na linha histórica observada, ratificando o aumento na escolaridade das mães ou, em outras palavras, a redução na participação dos jovens vulneráveis do ponto de vista da escolaridade da mãe.

Resumindo, proporcionalmente, houve aumento na participação de estudantes de raça negra e redução dos concluintes que estudaram o ensino médio em escola pública, assim como daqueles cujas mães têm baixa escolaridade.

Para além disso, constatamos que os concluintes do ensino médio no DF, participantes do Enem, que são vulneráveis para o ingresso no ensino superior com relação à escolaridade da mãe, são também, em sua maioria, negros e egressos de escola pública, compondo, portanto, um grupo que acumula as vulnerabilidades que pautamos. A participação desse grupo, que acumula essas três características, caiu de 10,4% em 2008 para 6,8% em 2014.

Por fim, concluímos que houve aumento na adesão de alunos vulneráveis ao Enem no Distrito Federal. No entanto, esse aumento não é expressivo quando comparado à participação dos alunos não vulneráveis. Os valores relativos deflagram que, salvo a crescente participação de estudantes negros, a adesão dos jovens de baixa renda e/ou egressos de escola pública tem encolhido a cada edição, levando a crer que as políticas reparatórias de acesso ao ensino superior, que se utilizam do Enem, não têm tido grande repercussão junto ao público ao qual se destinam. Os realces em 2009 — quando é implementado o Novo Enem — e em 2014 — quando a UnB passa a adotar o Sisu também não apresentam aumento na participação desse segmento.

Nosso estudo tem como recorte a adesão ao Enem, o que impõe limitações para uma análise mais abrangente sobre a eficácia dos programas. Assim, acreditamos que ele, conjugado a outras pesquisas sobre desempenho na prova, ingresso na universidade via sistema de cotas, adesão ao Fies e/ou ao Prouni, poderiam traçar um cenário mais claro e preciso sobre o real alcance dessas iniciativas.

O presente estudo tem a pretensão de fomentar uma reflexão primeira sobre a efetividade das ações afirmativas de acesso ao ensino superior, tendo em mente que ela é

efetiva na medida em que suas ações promovam impactos importantes no cenário social que a demandou. O impacto é o atendimento a uma real demanda social e, nesse caso, tem relação direta com a redução das desigualdades sociais por intermédio do aumento da mobilidade social no país. É nesse contexto que o trabalho defende e sustenta o papel central da educação nos processos de mobilidade social ascendente. Com isso, tem justificado o foco que confere à educação formal como termômetro para processos de melhorias de qualidade de vida em ciclos intergeracionais, ressaltando o acesso ao ensino superior por filhos de mães com baixa escolaridade como um acontecimento capaz de romper com a reprodução de um legado de vulnerabilidade. Mas o impacto das ações de agora será medido num futuro próximo. Temos inúmeros trabalhos sobre o suplemento de mobilidade social da PNAD de 1996 e uma recente publicação do IBGE sobre o suplemento similar para a PNAD 2014 que, certamente, renderá farta produção acadêmica. Talvez no suplemento futuro incidam as políticas que aqui tratamos como influência significativa nos processos de mobilidade ascendente. Mas, o que temos por ora, é apenas um vislumbre do que se apresentará e, pelo presente estudo no Distrito Federal, pautado no Enem como instrumento de análise, as perspectivas poderiam ser melhores. Afinal, em razão do conjunto de ações voltadas para o favorecimento do ingresso no ensino superior pelos jovens vulneráveis que foi posto em prática nos últimos anos, não era de se esperar grande adesão desse segmento? O estudo indica que as medidas são um passo importante, mas não são suficientes para promover uma adesão impactante. A falta de conhecimento por parte dos jovens vulneráveis sobre o funcionamento da política de cotas já foi levantada como um impedimento para as adesões, em outro trabalho (NATIVIDADE, 2014), mas, certamente, há obstáculos historicamente consolidados que travam a participação no exame, sobretudo quando o desempenho é uma barreira intransponível e/ou quando a necessidade por um trabalho/renda fala mais alto. Tal conclusão sinaliza para a necessidade de reavaliação do modelo de implementação adotado, seja na melhoria de comunicação com o público beneficiário direto da política, na redefinição de papéis do ente escola no processo de transição entre o ensino médio e o superior, ou no investimento em políticas públicas que contribuam para a construção de *projetos de mobilidade social*⁴³ pelos jovens vulneráveis.

⁴³ O termo “projeto de mobilidade social” foi usado por Barros, (2010) para se referir a uma intenção de ascensão social e profissional do jovem na transição para a vida adulta que se traduz na “elaboração de um projeto de vida que procura, por um lado, manter valores definidos pela família de origem e, por outro lado, atingir um status mais reconhecido na sociedade com a obtenção de um diploma universitário e uma melhor posição no mercado de trabalho (BARROS, 2010, p. 73).

Para além do nosso objetivo central, o trabalho contribui para a discussão sobre *origem social versus racial*. Essa agenda pauta a definição dos grupos beneficiários da reserva de vagas distinguindo, de um lado, as cotas sociais implementadas pelo Governo Federal com força de Lei — que garantem reserva de vagas a estudantes que tenham cursado o segundo grau em escolas públicas — e, do outro, as cotas raciais — que privilegiam o ingresso de estudantes negros —. Essas duas categorias de cotas podem coexistir, obviamente — e foi essa a solução adotada pela UnB, como já falamos. No entanto, essa distinção gera discussões acerca de seus pesos e suas medidas, remontando ao já citado artigo de Ribeiro (2006) que estuda a associação da classe de origem e da cor da pele com as chances de mobilidade social ascendente, e contribuindo para o debate acerca da desigualdade de oportunidades entre grupos de classe e de cor. Na população estudada, verificamos que ações que favoreçam o acesso de estudantes egressos de escola pública ao ensino superior, fazem mais sentido do ponto de vista da mobilidade social do que as cotas raciais, uma vez que a força de associação entre a baixa *escolaridade da mãe* e o *tipo de escola* pública é ainda maior do que o primeiro e a variável *raça* negra.

Apesar de, ao longo do trabalho termos nos referido ao Sisu como mais um instrumento para a democratização do acesso ao ensino superior, concluímos que esse entendimento é controverso. Frequentemente descrito como tal, entendemos, pelo já exposto, que ele é, em sua essência, um sistema que organiza de um lado, a oferta de vagas, pelas instituições públicas de ensino, e, do outro a demanda, pelos estudantes, otimizando custos e deslocamentos. Se democratizar é colocar ao alcance do povo, da maioria da população; tornar acessível a todas as classes (Dicionário Online de Português, [s.d.]); o Sisu parece cumprir esse papel apenas quando associado a sistemas de cotas. Não obstante, a adesão da UnB ao Sisu impactou diretamente no número total de inscritos no Distrito Federal, que apresentou aumento no DF de 40,2% em 2014, quase o dobro do acréscimo registrado no Brasil para o mesmo período. Em contraposição, a edição de 2014 registrou a menor participação de estudantes com mães de baixa escolaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade. O que pode ser feito?** Tradução Câmara, Elisa. São Paulo: Leya, 2015.
- BARROS, Myriam Moraes Lins De. Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. *Horizontes Antropológicos*, v. 16, n. 34, p. 71–92, 2010.
- BECKER, Howard Saul. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Tradução Carlos Alberto Lamback. 2ª ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1981. (Coleção Sociedade Moderna).
- BRASIL, PORTAL. **Enem completa 15 anos com recorde de inscritos**. Notícia. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/10/enem-completa-15-anos-com-recorde-de-inscritos>>. Acesso em: 8 jun 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Cotas para o Ensino Superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 20 mar 2017a.
- _____. **Enem: a segunda maior prova de acesso ao Ensino Superior do mundo — Portal Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/enem-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>>. Acesso em: 2 jun 2017b.
- _____. **Novo Enem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/179-estudantes-108009469/vestibulares-1723538374/13318-novo-enem>>. Acesso em: 2 jun 2017c.
- _____. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>.
- CARVALHO, José Jorge De. **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 237–246, Jun 2005.
- CEPE, UnB. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) número 106/2013**. [S.l: s.n.], Maio 2013
- COSTA, Cláudia Rosana de Araújo. **Ensino superior: instrumento de mobilidade econômica? : uma análise da experiência da UnB**. 21 Nov 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14662>>. Acesso em: 27 jun 2017.
- CUTTER, Susan L. **A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 93, p. 59–69, 1 Jun 2011.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. *Dicionário Online de Português*. [S.l: s.n.], [S.d.]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/democratizar/>>. Acesso em: 16 jun 2017.

EBC, Agência Brasil. **UnB mantém, com alterações, sistema de cotas raciais.** Notícias. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/unb-mantem-com-alteracoes-sistema-de-cotas-raciais>>. Acesso em: 23 dez 2016.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO, Fernando A. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil.** 2003. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5022>>. Acesso em: 25 jul 2016.

FIGUEIRÊDO, Erik; NOGUEIRAY, Lauro; SANTANAZ, Fernanda Leite. **Igualdade de Oportunidades: Analisando o Papel das Circunstâncias no Desempenho do ENEM.** *Revista Brasileira de Economia*, v. 68, n. 3, p. 373–392, Set 2014.

GONÇALVES, Michela Barreto Camboim; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. **Persistência intergeracional de educação no Brasil: o caso da Região Metropolitana do Recife.** *Estudos Econômicos (São Paulo)*, v. 43, n. 3, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ee/article/download/62054/64889>>. Acesso em: 27 jun 2016.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **O complexo agroindustrial.** *Revista Reforma Agrária*, v. Ano 7, Número 6, 1977.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 25 abr 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2008-2014.** Brasília: Inep, 2008-2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 30 mar, 2016.

_____. **Microdados do Enem 2015.** Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 28 nov, 2016.

_____. **Edital nº 01, Enem 2013.** . [S.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.enem.vestibulandoweb.com.br/edital-enem-2013.pdf>>. Acesso em: 20 mai 2017. 2013

IPEA e colab. (Org.). **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4a edição, 1a tiragem ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>.

JUNIOR, Eudes Quintino de Oliveira. **O conceito de vulnerabilidade no direito penal.** Disponível em: <<http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2146510/o-conceito-de-vulnerabilidade-no-direito-penal-eudes-quintino-de-oliveira-junior>>. Acesso em: 26 jul 2016.

JUNIOR, Mendes; FERREIRA, Alvaro Alberto. **Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.** *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 31–56, Mar 2014.

KAZTMAN, Rubén. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social.** México: BID/Birf/Cepal, 2000. Disponível em: <<http://www.cepal.org/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>>.

LEON, Fernanda Leite Lopez De; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil.** <http://ppe.ipea.gov.br>, 00076, Dez 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4286>>. Acesso em: 6 jun 2017.

LEWGOY, Bernardo. **Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco.** *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 218–221, Jun 2005.

MACHADO, Bruna Venturelli. **Acesso à educação superior: o Sistema de Seleção Unificada como mecanismo de ingresso na Universidade de Brasília.** 2015. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB).** *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 181–214, Jun 2005.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira De; CASTRO, Fábio Avila De. **The Upper Tip of Income Distribution in Brazil: First Estimates with Income Data and a Comparison with Household Surveys (2006-2012).** *Dados*, v. 58, n. 1, p. 7–36, Mar 2015.

MILANOVIĆ, Branko. **The haves and the have-nots a brief and idiosyncratic history of global inequality.** New York: Basic Books, 2011.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. **O marco conceitual da vulnerabilidade social.** *Sociedade em Debate*, v. 17, n. 2, p. 29–40, 10 Dez 2012.

NATIVIDADE, Rubenilson Cerqueira De. **Juventude, educação e desenvolvimento: o caso do Paranoá e as políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil contemporâneo.** 2014. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

NAZARENO, Luísa de Azevedo. **Desigualdades regionais de renda no Brasil : potencial de queda por meio da educação.** 2016. Dissertação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

NETO, Ruy de Deus Mello e colab. **O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro.** *Comunicações*, v. 21, n. 3, p. 109–123, 9 Dez 2014.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006.** 2009. Tese. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** [S.l.]: Ipea, 2008. p. 65–96.

PASCHOAL, Izabela Palma. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil.** 2008. Dissertação. Universidade de São Paulo, 2008.

PASTORE, José; DO VALLE SILVA, Nelson. **Mobilidade social no Brasil.** São Paulo, SP: MAKRON Books do Brasil Editora, 2000.

PINHEIRO, Luana e colab. (Org.). **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 1ª edição ed. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>>.

PRADO JUNIOR, Caio. **Contribuição para a análise da questão agrária no Brasil.** A questão agrária no Brasil. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 14–85.

RAMOS, Marcio. **Vida Maria.** [S.l.]: Trio Filmes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=k-A-g-BfGrI>>. Acesso em: 6 dez 2015. , 2006

RAMOS, Vasco. **Que trajetórias de classe? Uma análise da mobilidade social em duas gerações de portugueses.** *Análise Social*, n. 212, p. 626–649, Set 2014.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Classe, raça e mobilidade social no Brasil.** *Dados*, v. 49, n. 4, p. 833–873, 2006.

_____. **Dois estudos de mobilidade social no Brasil.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 44, p. 178–183, Out 2000.

_____. **Quatro décadas de mobilidade social no Brasil.** *Dados*, v. 55, n. 3, p. 641–679, 2012.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. **Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso.** *Dados*, v. 58, n. 3, p. 791–824, Set 2015.

SANTOS, Janete Dos. **Acesso à educação superior: a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15231>>. Acesso em: 7 jun 2017.

SARTORI, Giovanni; MORLINO, Leonardo; RUSSO, Juan. **La comparación en las ciencias sociales.** Madrid: Alianza, 1994.

SECOM, UnB. **Entenda a evolução das cotas na UnB.** Disponível em: <<http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=8620>>. Acesso em: 25 abr 2017.

_____. **Dez anos de cotas na UnB.** Disponível em: <<http://unb2.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=7806>>. Acesso em: 17 mar 2017.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2017.

SOARES, Fábio Veras e colab. **Programas de transferência de renda no Brasil: impactos sobre a desigualdade**. Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente. [S.l.]: Brasília, IPEA, 2007. v. 2. .

SOUZA, Alberto de Mello E. **Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 77, p. 701–724, Dez 2012.

SOUZA, Pedro H. G. F.; MEDEIROS, Marcelo. **Top income shares and inequality in Brazil, 1928-2012**. *Sociologies in Dialogue*, v. 1, n. 1, 9 Set 2015. Disponível em: <<http://diagramaeditorial.com.br/sid/index.php/sid/article/view/2>>. Acesso em: 30 abr 2016.

TODARO, Michael P.; SMITH, Stephen C. **Classic Theories of Development: A Comparative Analysis. Economic Development**. [S.l.]: Prentice Hall, 2011. p. 110–144.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília**. Brasília, DF: [s.n.], 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Observatório da Vida Estudantil. **Perfil discente da UnB: estudantes ingressantes entre 1/2012 e 2/2015**. Brasília, DF: [s.n.], , Dezembro 2016