

O novo Ensino Médio no Brasil: evidências para pensar o problema da segmentação e das desigualdades educacionais

The new Secondary Education in Brazil: evidence to think about the problem of segmentation and educational inequalities

Cássio José de Oliveira Silva¹, Davi Carvalho da Silva²

RESUMO: A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil tem se mostrado recheada de controvérsias e resistências. O objetivo deste artigo é mobilizar evidências que ajudem na compreensão das implicações da segmentação educacional, existente entre as diferentes redes de ensino que ofertam a etapa, nas desigualdades educacionais do país. A metodologia do trabalho envolveu, além da mobilização de uma revisão bibliográfica, a análise de alguns dados do questionário socioeconômico e de desempenho dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano de 2014. Por meio de uma regressão linear, procuramos relacionar o desempenho dos estudantes que realizaram o Enem ao perfil de renda e autodeclaração de raça/cor, bem como às trajetórias escolares que presentes nas diferentes modalidades de oferta de Ensino Médio. Os resultados sugerem que as variáveis demográficas e socioeconômicas dos estudantes estão interseccionadas com padrões específicos de trajetórias escolares. As evidências construídas nos permitem inferir que a maior diferenciação curricular na etapa, instituída sobretudo por meios dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, tende a aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, incidir no aprofundamento das desigualdades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Segmentação; Desigualdades educacionais.

ABSTRACT: The implementation of the New Secondary Education in Brazil has been fraught with controversy and resistance. The objective of this article is to mobilize evidence that helps understand the implications of educational segmentation, existing between the different education networks that offer the stage, on educational inequalities in the country. The work methodology involved, in addition to mobilizing a bibliographical review, the analysis of some data from the socioeconomic and performance questionnaire of students who took the National Secondary Education Examination (Enem) in 2014. Through regression linearly, we sought to relate the performance of students who took the Enem to their income profile and self-declaration of race/color, as well as to the school trajectories they had in the different types of secondary education offered. The results suggest that students' demographic and socioeconomic variables intersect with specific patterns of school trajectories. The evidence constructed allows us to infer that the greater curricular differentiation in the stage, established mainly through the training itineraries in the New High School, tends

¹ Professor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. Realiza estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPEs/Unicamp). Pesquisador colaborador no Grupo *Ensino Médio em Pesquisa*. ORCID: 0000-0003-2248-1186. E-mail: cassiosilva.cs@gmail.com.

² Bolsista do Projeto de Iniciação Científica intitulado “A implementação da Reforma do Ensino Médio em MG na percepção dos (as) gestores escolares: um estudo a partir da SRE Pouso Alegre/MG”. Aluno do curso de Letras da Universidade do Vale do Sapucaí. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5835-658X>. E-mail: carvalhodavi0407@gmail.com

to deepen the segmentation between education networks and, consequently, influence the deepening of educational inequalities.

KEYWORDS: High School; Segmentation; Educational disparities.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil vive um cenário marcado pela implementação de uma das políticas educacionais mais controversas das últimas décadas. Popularmente conhecida como Reforma do Ensino Médio (REM), ou Novo Ensino Médio (NEM)³, ela alterou de forma significativa a estrutura curricular, a carga horária e a oferta da educação secundária no país. A medida foi instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, aprovada ainda durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016 a 2018), e está sendo implementada em todas as unidades federativas do Brasil desde o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022). A recente eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva reacendeu a possibilidade de discussão sobre a permanência, alteração ou revogação da REM. Nesse cenário, uma proposição que nos parece relevante e que pode contribuir frente ao debate público é a produção e publicização de evidências sobre o tema (BALL; MAINARDES, 2022).

De um lado, por meio do aumento da carga horária escolar, houve a chamada “flexibilização do desenho curricular” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), que implicou na redução de disciplinas curriculares dedicadas à formação científica e cultural dos jovens. Essas disciplinas foram substituídas pela incorporação de itinerários formativos alinhados às diferentes áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às opções para formação técnica e profissional. Nesse novo formato, 40% da carga horária total do NEM deve ser dedicada à formação técnica e profissional. Apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa passaram a ser obrigatórias.

Além disso, houve o reconhecimento do “notório saber” aos docentes do Ensino Médio, com a permissão para que professores sem formação pedagógica específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados. Parte da formação escolar da juventude, agora, pode ser oferecida na modalidade a distância e em parceria com o setor privado. Além disso, essa reforma educacional trouxe incentivos à expansão da oferta de educação em tempo integral (CÁSSIO; GOULART, 2022; JACOMINI, 2022; MORAES, et al., 2022).

³ A Reforma do Ensino Médio foi instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, aprovada ainda durante o governo de Michel Temer (2016 a 2018) e que está sendo implementada em todas as unidades federativas do Brasil desde o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022).

Parte considerável da literatura sobre o tema (ANPED, 2023; QUADROS; KRAWCZYK, 2019) indica que a aprovação do REM aconteceu sobretudo em função da liderança e do protagonismo de empresas educacionais brasileiras que, historicamente, exercem práticas de *advocacy* nas políticas educacionais, tal como apontam algumas tendências globais estudadas por Ball (2014). Tais empresas são compostas por fundações e organizações não governamentais, como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Itaú Social, o Movimento pela Base, o Instituto Ayrton Senna, entre outros. A principal característica na concepção de educação que subjaz a esses grupos é oriunda da Teoria do Capital Humano (BECKER, 1994; SCHULTZ, 1973), ou seja, aquela que associa as necessidades das reformas educacionais de maneira mais preponderante às demandas do mercado de trabalho globalizado e à formação de trabalhadores ideais para o estágio atual do capitalismo (QUADROS; KRAWCZYK, 2019).

Amparados num diagnóstico que indicava uma suposta crise estrutural no antigo modelo do Ensino Médio brasileiro, esses grupos sustentavam que era incontornável a necessidade de mudanças nesta etapa de ensino. Para eles, tais mudanças deveriam levar em consideração, sobretudo, a necessidade de corrigir uma desassociação existente entre o tipo de formação escolar que era oferecida no Ensino Médio e as demandas do mundo contemporâneo (SCHWARTZMAN, 2016). Sustentavam, com isso, que era inexorável a oferta de currículos mais flexíveis no Ensino Médio, alinhados aos interesses da juventude brasileira e que possibilitassem o desenvolvimento de competências, habilidades e construção de projetos de vida em sintonia com os desafios do século XXI.

Naquele momento, o país enfrentava um contexto de austeridade fiscal com reduções significativas no orçamento destinado às políticas sociais. Nesse cenário, nenhuma garantia foi trazida pela Reforma do Ensino Médio em termos de investimentos públicos na estrutura física das escolas ou na formação de valorização dos profissionais da educação. Pelo contrário, sua implementação tem se mostrado recheada de controvérsias de ordens teóricas e práticas e agitado inúmeras frentes de resistência em todo o país.

Se admitirmos que a REM trouxe uma maior diversificação social, econômica e regional no quadro geral da oferta de matrículas entre as diferentes redes de Ensino Médio do Brasil, quais as consequências que o novo modelo pode trazer para a juventude brasileira? Como a segmentação desta oferta de ensino, aprofundada com a REM, influencia as oportunidades de escolarização no Brasil? Assim, o objetivo principal deste artigo foi mobilizar evidências que pudessem ajudar a compreender algumas das implicações da segmentação educacional, existente entre as diferentes redes de ensino que ofertam o Ensino Médio no Brasil, nas desigualdades educacionais. A metodologia do trabalho envolveu, além da mobilização de uma revisão bibliográfica de publicações dos

principais grupos de pesquisas sobre o tema no Brasil⁴, a análise de alguns dados do questionário socioeconômico e de desempenho dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano de 2014. Por meio de uma regressão linear, procuramos relacionar o desempenho dos estudantes que realizaram o Enem ao perfil de renda e autodeclaração de raça/cor, bem como às trajetórias escolares que tiveram nas diferentes modalidades de oferta de Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa sugerem que as variáveis demográficas e socioeconômicas dos estudantes que concluem o Ensino Médio e realizam o Enem estão interseccionadas com padrões específicos de trajetórias escolares. Tais evidências nos permitem inferir que a maior diferenciação curricular, instituída sobretudo por meios dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio, tende a aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, incidir no aprofundamento das desigualdades educacionais para os estudantes.

METODOLOGIA

Para responder à problemática da pesquisa, mobilizamos parte da bibliografia que analisa a implementação do NEM em diversas regiões do Brasil (ANPED, 2023; CÁSSIO; GOULART, 2022; JACOMINI, 2022; REPU, 2022), além dos dados do questionário socioeconômico do Enem de 2014. Essas pesquisas têm grande impacto na discussão sobre o tema porque foram publicadas, em sua maioria, por redes de pesquisas articuladas em todo o Brasil e que têm se dedicado ao tema do Ensino Médio no Brasil. Tal corpus de análise procurou correlacionar o perfil de renda e raça/cor dos estudantes que realizaram o exame com suas trajetórias escolares, bem como com as diferentes modalidades de ofertas de Ensino Médio no Brasil e o desempenho obtido no Enem. Nossa avaliação é que os dados do Enem de 2014, apesar de relativamente antigos, são importantes, pois representam um dos períodos de maior inscrição dos jovens que cursaram o Ensino Médio no Brasil desde que se instituiu o exame no país (1998). Assim, é uma fonte de informação relevante para se analisar as tendências que dizem respeito à segmentação, às desigualdades educacionais e, conseqüentemente, às disputas que envolvem as políticas públicas para esta etapa de ensino.⁵

Em pesquisas anteriores (SILVA, 2019, 2022), mostramos que as desigualdades de desempenho no Enem estavam relacionadas a alguns fatores socioeconômicos dos estudantes, como renda e raça, e interseccionadas a padrões específicos de trajetórias escolares, como tipo de oferta escolar

⁴ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), por exemplo, foi criado em 2014, e é composto por várias entidades de representação do meio acadêmico e científico, além de outras representações da área da educação, sindicatos e movimentos sociais. Atualmente, o MNDEM é composto por 23 grupos de pesquisa distribuídos por todo o território nacional e que integram a rede nacional Ensino Médio em Pesquisa (EMPesquisa).

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio é a segunda maior avaliação educacional do mundo que dá acesso ao Ensino Superior, ficando atrás apenas do *Gaokao*, uma espécie de vestibular da China (SILVA, 2019).

(pública ou privada) e dependência administrativa. Também percebemos que, no interior das desigualdades de desempenho entre os diferentes grupos, há uma correlação entre o perfil socioeconômico e cultural da população estudada e os tipos de trajetórias escolares vivenciadas no Ensino Médio. Assim, mesmo em um contexto anterior à REM, em que não existiam tantas diferenciações institucionais oficiais e havia um currículo relativamente unificado em todo o país (ALMEIDA, 2009; ALMEIDA et al., 2017; KRAWCZYK; SILVA, 2017), já era possível perceber a manifestação da segmentação nesta etapa e sua relação com as desigualdades educacionais.

Por essa razão, na estruturação de nossos dados, optamos por dar enfoque metodológico ao tipo de escola em que os estudantes haviam cursado o Ensino Médio (pública ou privada), à dependência administrativa (municipal, estadual ou federal) e à modalidade de ensino (regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA ou educação especial). Como variável de controle, utilizamos o desempenho dos estudantes no exame, procurando inferir como as desigualdades se relacionam com os diferentes tipos de trajetórias escolares e com as características socioeconômicas (de renda e raça/cor).

Para isso, a partir dos resultados de proficiência obtidos pelos estudantes nos cinco eixos cognitivos avaliados pelo Enem de 2014⁶, desenvolvemos um construto estatístico que nos forneceu uma espécie de “nota média” do desempenho obtido pelos estudantes que realizaram o exame. Assim, admitimos que os *eixos cognitivos* presentes no Enem expressavam a totalidade dos conhecimentos escolares aos quais todos(as) os(as) jovens deveriam ter tido acesso em sua formação na educação básica. Em seguida, dispomos os dados de forma que fosse possível avaliar se haveria algum tipo de influência, nas trajetórias escolares, entre o nível socioeconômico e o maior ou menor desempenho dos estudantes. Assim, separamos nossa população de análise em dois grupos:

- **Grupo 1** - estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio em 2014 (egressos), totalizando 3.231.403 (três milhões duzentos e trinta e um mil quatrocentos e três) respostas válidas para estas variáveis;
- **Grupo 2** - estudantes que iriam concluir o Ensino Médio no ano de 2014, totalizando 1.485.139 casos.

A Tabela 1 (abaixo) ilustra a estruturação hipotética de nossos dados, segundo o procedimento metodológico descrito anteriormente:

⁶ Usamos um construto obtido a partir da média simples das notas alcançadas em cada um dos quatro eixos cognitivos do exame, mais a redação (com peso de 20% para cada eixo). Para nossos objetivos de pesquisa, a nota média dos quatro eixos cognitivos do Enem somada à nota da prova de redação formam, juntas, um construto indicativo particular das características mais elementares da distribuição social dos conhecimentos científicos e culturais dispostos no Enem.

Tabela 1. Modelo metodológico usado para inferir as diferenciações das trajetórias escolares no EM que caracterizam a segmentação (Enem-2014).

		5 Grupos de notas (0 a 1.000) divididos por intervalos													
		Renda		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM	
Trajetórias escolares		Cor		B	N	B	N	B	N	B	N	B	N	B	N
Instituição	Regular	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	EJA	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Especial	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Escola	Pública	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Privada	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Dependência	Federal	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Estadual	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Municipal	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	Privada	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

Fonte: Autores, 2024.

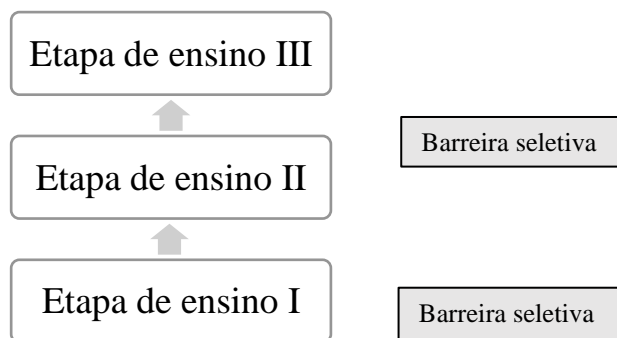
Notas: B = Brancos; N = Negros (pretos e pardos); SM = salário mínimo.

Com isso, foi possível compreender como estão distribuídas as diferenças de desempenho no Enem reveladas pelo construto, considerando alguns fatores socioeconômicos (raça e renda) e institucionais que apontam para a existência da segmentação no interior das redes de ensino.

SEGMENTAÇÃO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A literatura sugere que a relação entre a segmentação educacional e as desigualdades pode se manifestar ao menos de duas formas (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987; SILVA, 2019; VIÑAO, 2003). De um lado, pela existência de barreiras seletivas institucionalizadas entre as diferentes etapas do sistema educacional e que cumprem a função de eleger quais estudantes estariam aptos a acessar os níveis ou etapas de ensino mais valorizados e prestigiados – a exemplo dos exames que dão acesso ao Ensino Superior, como o Enem. Nesse caso, a segmentação é de tipo *vertical* e cumpre a função explícita de seleção social entre as etapas do sistema. A Figura 1 (a seguir) ilustra um esquema hipotético representativo desse tipo de segmentação.

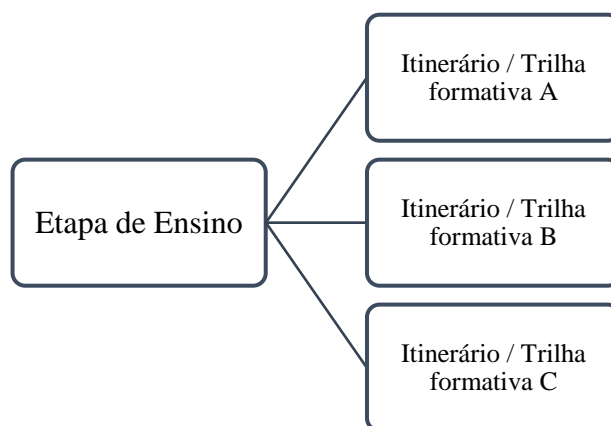
Figura 1. Esquema representativo da segmentação vertical segundo a literatura (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987; SILVA, 2019; VIÑAO, 2003).



Fonte: Autores, 2024.

De outro modo, a segmentação também acontece quando há alguma correlação entre as diferenciações institucionais, formativas e curriculares no interior de uma mesma etapa ou nível de ensino e o perfil socioeconômico e cultural de seus estudantes. Nesse caso, a segmentação é de tipo *horizontal* e cumpre uma função de diversificação da formação escolar numa mesma etapa. A Figura 2 foi construída com a função de representar um esquema hipotético desse tipo de segmentação.

Figura 2. Esquema representativo da segmentação horizontal segundo a literatura (MÜLLER; RINGER; SIMON, 1987; SILVA, 2019; VIÑAO, 2003).



Fonte: Autores, 2024.

Desse modo, a relação entre a segmentação do sistema de ensino e as desigualdades educacionais pode ser mais ou menos intensa, de acordo com o contexto. No caso da segmentação vertical, as barreiras seletivas existentes entre as etapas de ensino atuam explicitamente como obstáculos para a democratização da igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais (BRITO, 2017; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016). Por sua vez, a de tipo horizontal tem maior intensidade quando a composição do público escolar é marcada por desigualdades sociais

de origem familiar, já que os sistemas educacionais mais diversificados tendem a reproduzir hierarquias e diferenciações de alcance educacional entre os diferentes setores sociais e grupos étnicos e/ou culturais (DUBET; DURU BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012; SILVA, 2019, 2022; VALLET, 2014).

O trabalho de Lucas (2001), por exemplo, evidenciou que nos Estados Unidos as desigualdades educacionais numa mesma etapa de ensino se mantêm ao longo das trajetórias dos estudantes de diferentes classes sociais. Com isso, o próprio sistema de ensino pode favorecer ou limitar o alcance educacional de maior prestígio entre os grupos sociais.⁷ Dadas essas características, podemos supor que, ao longo de um processo de expansão do atendimento educacional – como aconteceu, por exemplo, com o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas (KRAWCZYK; SILVA 2017) –, as credenciais escolares oferecidas pelo diploma tenderiam a ser marcadas por diferenciações institucionais e formativas que ocultariam hierarquias e mecanismos de seleção social. Essas diferenciações poderiam refletir em uma apropriação desigual do conhecimento pelas diferentes classes sociais ou grupos étnicos e culturais.

Para se ter uma ideia, no ano de 2023, o Ensino Médio no Brasil registrou aproximadamente 7,9 milhões de matrículas, das quais 6,6 milhões estão concentradas na rede pública. As redes estaduais, que são profundamente desiguais e diversificadas em termos socioeconômicos, possuem uma participação de 84,2% no total dessas matrículas e concentram 87,7% dos alunos da rede pública, contando, para isso, com aproximadamente 500 mil profissionais da educação (INEP, 2023). A divisão e a grande diferenciação existente no interior das redes públicas e privadas no país constituem a forma mais notável de segmentação educacional e de produção de desigualdades (ALMEIDA et al., 2017; KRAWCZYK, 2003, 2011; SILVA, 2019). Com isso, é razoável supor que os mecanismos de distinção simbólica que legitimam a atual competição pelo acesso ao Ensino Superior brasileiro estejam relacionados à segmentação do Ensino Médio (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1975). Nossa hipótese é que esse fenômeno pode acontecer tanto em função da diferença do público escolar no interior das redes de ensino, quanto da diferença de recursos com que cada escola pode contar. Feita essa breve exposição do campo conceitual, passemos aos resultados da pesquisa.

⁷ A segmentação de tipo horizontal também aparece, em alguns países, associada às práticas de “*tracking*” educacional. Segundo Holm et al. (2013) e Oakes (1986), essas práticas envolvem não apenas a diferenciação curricular e formativa do sistema de ensino por meio de diversificação de caminhos formativos, mas também pela adoção de estratégias pedagógicas que buscam selecionar e separar estudantes em turmas específicas conforme critérios diversos. O *tracking* educacional foi uma prática bastante comum nas *high schools* dos Estados Unidos (LUCAS, 2001) e em muitos sistemas de ensino na Europa (HANUSHEK; WÖESSMANN, 2006; PERRY, 2009). Ela pode aparecer, inclusive, associada ao agrupamento de estudantes por habilidades específicas, o que, conseqüentemente, pode levar o processo de escolarização a estar submetido a diferentes ambientes de aprendizagem (LUCAS; BERENDS, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando apenas o tipo de escola (pública ou privada) e a modalidade da oferta (municipal, estadual, federal e privada), existe uma tendência perceptível de que as diferenciações da oferta de Ensino Médio brasileiro estejam relacionadas a certos “circuitos escolares” que possibilitam melhor ou pior desempenho dos estudantes no Enem, como indicam as áreas sombreadas da Tabela 2 (abaixo):

Tabela 2. Notas do Enem 2014, por tipo de escola e modalidade da oferta.

			Nota média no Enem 2014 - Categorizada por grupos de desempenho								Total	
			0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9		800,0 a 899,9
Egressos	Escola	Pública	0,0	0,0	1,1	11,8	43,4	36,6	6,6	0,4	0,0	2.735.975
		Privada	0,0	0,0	0,5	4,9	20,9	39,0	28,3	6,2	0,1	495.428
			Nota média no Enem 2014 - Categorizada por grupos de desempenho								Total	
			0,1 a 99,9	100,0 a 199,9	200,0 a 299,9	300,0 a 399,9	400,0 a 499,9	500,0 a 599,9	600,0 a 699,9	700,0 a 799,9		800,0 a 899,9
Concluíram em 2014	Escola	Pública	0,0	0,0	1,2	14,1	47,7	31,9	4,8	0,3	0,0	1.179.410
		Privada	0,0	0,0	0,2	2,5	17,5	42,6	30,6	6,5	0,1	305.729
	Dependência	Federal	0,0	0,0	0,1	1,7	11,7	40,4	39,1	6,9	0,1	30.409
		Estadual	0,0	0,0	1,2	14,0	48,4	32,3	3,9	0,1	0,0	1.092.152
		Municipal	0,0	0,0	1,0	12,2	40,0	38,0	8,4	0,3	0,0	14.311
Privada	0,0	0,0	0,5	5,4	22,4	39,0	26,9	5,7	0,1	348.270		

Fonte: Autores, 2024.

Notas: Somatório (100%) por linha – Exemplo: quantos, por tipo de escola, tiraram de 200,0 a 299,9.

Não se considerou o(a) aluno(a) que tirou 0,00 (provavelmente não realizou as provas).

Entretanto, esta organização inicial dos dados não nos permitia, ainda, perceber uma correlação entre os diferentes circuitos escolares e o perfil socioeconômico dos jovens. Pensando nisso, resolvemos analisar a mesma distribuição das notas médias dos estudantes que realizaram o Enem 2014 (a partir de nosso construto anterior) utilizando as variáveis socioeconômicas que mais fortemente têm sido associadas às desigualdades escolares, quais sejam: renda familiar e raça/cor (BRITO, 2017; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016).

Para isso, separamos os tipos de trajetórias escolares mais comuns (pública/privada) e a dependência administrativa (municipal, estadual, federal e privada), classificando-as em cinco diferentes coortes de desempenho no Enem. Em seguida, colocamos a distribuição das frequências relativas da população em cada tipo de itinerário, privilegiando uma forma de organizar os dados que nos mostrasse as proporções das variáveis de renda e cor nestes percursos educacionais do Ensino Médio. Para medir o desempenho no exame, usamos uma classificação de cinco diferentes coortes de desempenho, que variavam da seguinte forma: Coorte 1 - Estudantes com nota média 0; Coorte 2 - Estudantes com nota média de 0,1 a 299,9; Coorte 3 - Estudantes com nota média entre 300 a 499,9; Coorte 4 - Estudantes com nota média entre 500 a 699,9; e Coorte 5 - Estudantes com nota média entre 701 a 900. Os resultados estão dispostos nas tabelas a seguir (Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7).

Tabela 3. Padrões de Segmentação na Coorte 1 (Estudantes com nota 0).

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 1 na prova do Enem 2014												Total absoluto
Faixa de Renda familiar		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/Cor		Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	
Escola	Pública	0,7	1,8	9,4	24,4	21,0	32,5	3,3	3,5	1,5	1,3	0,3	0,2	1.763.389
	Privada	0,5	0,7	5,5	9,0	21,8	23,8	8,1	5,6	10,3	5,1	7,4	2,3	220.040
Dependência	Federal	0,4	1,5	7,3	15,4	18,7	27,0	6,3	5,1	7,1	5,0	4,1	2,1	1.489
	Estadual	0,7	2,3	11,5	31,4	20,4	25,6	3,1	2,3	1,4	0,8	0,2	0,1	222.406
	Municipal	1,0	2,4	10,9	26,4	24,4	24,1	4,1	3,1	2,1	0,8	0,5	0,2	3.702
	Privada	1,0	2,5	9,5	21,5	18,2	19,4	6,0	2,8	8,1	2,3	7,5	1,3	31.278

Fonte: Inep (2014).

Tabela 4. Padrões de Segmentação na Coorte 2 (Estudantes com nota média de 0,1 a 299,9).

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 2 na prova do Enem 2014												Total absoluto
Faixa de Renda familiar		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/Cor		Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	
Escola	Pública	0,8	2,8	10,9	36,4	14,9	29,3	1,5	1,9	0,7	0,7	0,1	0,1	45.179
	Privada	0,6	1,2	7,3	18,0	21,7	29,7	4,5	5,7	4,6	3,0	2,9	1,0	3.025
Dependência	Federal	0,0	0,0	10,3	30,8	10,3	35,9	5,1	2,6	2,6	0,0	0,0	2,6	39,0
	Estadual	0,7	3,2	10,8	38,5	15,6	25,3	2,0	1,8	0,9	0,8	0,2	0,1	13.174
	Municipal	1,4	2,8	9,0	34,0	18,8	27,1	2,1	0,7	0,7	2,1	0,7	0,7	144,0
	Privada	1,2	4,2	10,4	31,9	16,4	22,9	3,0	2,5	3,2	1,6	2,1	0,6	1.610

Fonte: Inep (2014).

Tabela 5. Padrões de Segmentação na Coorte 3 (Estudantes com nota média de 300 a 499,9).

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 3 na prova do Enem 2014												Total absoluto
Faixa de Renda familiar		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/Cor		Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	Bran-cos	Ne-gros	
Escola	Pública	0,7	2,2	10,3	31,2	17,6	30,8	2,5	2,7	1,0	0,9	0,1	0,1	2.210,471
	Privada	0,5	0,8	6,7	13,2	22,7	29,4	6,8	5,7	6,5	4,0	2,5	1,1	186.296
Dependência	Federal	0,3	1,5	9,8	30,1	15,8	29,4	3,4	4,1	2,8	1,8	0,5	0,4	4.057
	Estadual	0,6	2,2	11,2	32,0	19,0	26,3	3,2	2,7	1,5	1,0	0,2	0,1	672.285
	Municipal	0,8	2,7	10,9	27,5	21,6	25,6	3,8	3,2	2,0	1,3	0,5	0,1	7.424
	Privada	0,7	1,9	8,5	20,6	19,5	23,6	6,3	4,5	6,8	3,6	2,8	1,1	95.298

Fonte: Inep (2014).

Tabela 6. Padrões de Segmentação na Coorte 4 (Estudantes com nota média de 500 a 699,9).

		Distribuição relativa (%) por renda e cor de estudantes da Coorte 4 na prova do Enem 2014, por tipo de escola												Total absolu- to
Faixa de Renda familiar		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/Cor		Bran- cos	Ne- gros	Bran- cos	Ne- gros	Bran- cos	Ne- gros	Bran- cos	Ne- gros	Bran- cos	Ne- gros	Bran- cos	Ne- gros	
Escola	Pública	0,4	0,7	6,8	15,0	24,8	32,3	6,7	5,8	3,8	2,8	0,7	0,4	1.592.484
	Privada	0,3	0,2	2,5	3,7	18,5	17,1	11,5	6,8	17,1	7,4	11,7	3,2	546.439
Dependência	Federal	0,2	0,3	4,4	10,4	19,4	26,2	9,2	7,8	9,8	6,9	3,6	1,8	23.878
	Estadual	0,3	0,7	8,1	15,6	27,7	27,0	8,0	4,8	4,5	2,3	0,7	0,3	391.386
	Municipal	0,3	0,5	5,7	8,3	28,7	23,3	12,5	5,9	8,5	3,4	2,2	0,6	6.573
	Privada	0,2	0,2	2,1	3,2	16,7	13,2	12,3	6,0	20,0	7,1	15,4	3,5	226.770

Fonte: Inep (2014).

Tabela 7. Padrões de Segmentação na Coorte 5 (Estudantes com nota média de 701 a 900).

		Distribuição relativa (%) de estudantes da Coorte 5 na prova do Enem 2014, por tipo de escola e relação com renda e cor												Total absoluto
Faixa de Renda familiar		S/Renda		0 a 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		5 a 10 SM		10 + SM		
Raça/cor		Bran- cos	Negros	Bran- cos	Negros	Bran- cos	Negros	Bran- cos	Negros	Bran- cos	Negros	Bran- cos	Negros	
Escola	Pública	0,3	0,2	1,6	2,4	15,9	14,6	12,5	7,9	18,3	10,4	11,1	4,8	13.056
	Privada	0,2	0,1	0,5	0,4	7,7	4,7	9,5	3,9	25,0	7,4	33,9	6,7	49.829
Dependência	Federal	0,1	0,0	1,3	1,4	11,6	12,8	9,9	7,1	21,4	12,7	14,6	7,0	2.053
	Estadual	0,3	0,1	2,3	2,5	24,0	12,9	15,2	7,0	18,4	6,5	8,9	1,9	1.146
	Municipal	0,0	0,0	2,3	0,0	11,4	22,7	13,6	4,5	18,2	6,8	13,6	6,8	44,0
	Privada	0,1	0,0	0,3	0,3	6,2	3,5	8,1	3,0	23,6	6,5	40,9	7,4	19.838

Fonte: Inep (2014).

Como sugerem os resultados, entre estudantes concluintes do Ensino Médio no ano de 2014 e que realizaram o Enem, 21% eram da rede privada, enquanto 79% eram da rede pública. As Coortes 1, 2 e 3 são compostas por uma esmagadora maioria da população que cursou o Ensino Médio em escolas públicas (Coorte 1 - 88,9%; Coorte 2 - 93,7%; Coorte 3 - 92,2%). Nessas, predomina a trajetória na rede estadual de estudantes cujas famílias tinham rendas mais baixas (entre 0 a 3 SM) e eram compostas por pretos ou pardos (negros). Nossos dados também indicam que existe uma tendência inequívoca na composição socioeconômica da Coorte 5, na qual prevalece estudantes brancos e de rendas mais altas.

Podemos constatar que a rede privada de Ensino Médio, apesar de representar uma minoria em relação ao total da população analisada, é predominante na coorte de maior nota (Coorte 5). A pequena porcentagem de estudantes que desfrutam de condições escolares supostamente mais vantajosas e que lhes permitiu melhor desempenho na prova (referimo-nos à Coorte 5), apesar de representarem apenas 1,01% do total da população analisada, em 79% dos casos são estudantes oriundos da rede privada. A proporção de estudantes brancos nesta coorte com rendas familiares declaradas de mais de 10 salários mínimos (SM), é 5 vezes maior (33,9%) do que a proporção de estudantes negros no mesmo estrato de renda (6,7%). Entre estudantes brancos que tinham renda familiar entre 5 e 10 SM (25%), a proporção foi 3 vezes maior do que a de estudantes negros no mesmo estrato de renda (7,4%).

De outro lado, ainda sobre a Coorte 5, apenas 20,8% dos casos são representados por estudantes da rede pública. Desse total, a proporção racial é de 59,7% de brancos e 40,3% negros. Assim, apesar de também ser marcada pela maioria branca, há, proporcionalmente, quase duas vezes mais negros entre os estudantes que cursaram o Ensino Médio na rede pública e estavam alocados na Coorte 5 do que entre aqueles da rede privada. Para a variável renda, a rede pública também concentra estudantes com rendas familiares mais baixas, quando comparadas à rede privada. No extremo oposto, as Coortes 1, 2, 3 e 4 parecem ser compostas por uma diferença significativa em relação à tendência anterior. Nelas, a trajetória em escola pública é majoritária e concentra maiores proporções de estudantes cujas famílias têm menores rendas e se autodeclararam pretos ou pardos (negros), sugerindo, conforme nossa hipótese, que a segmentação entre público e privado nas trajetórias escolares do Ensino Médio tem uma forte clivagem socioeconômica e racial. Mais do que isso, esta segmentação implica relevantes e substanciais desigualdades relacionadas à distribuição social do conhecimento no Ensino Médio brasileiro.

Os dados apresentados nesse artigo indicam, também, uma diferenciação e uma heterogeneidade institucional que deve ser considerada no interior de cada uma dessas ofertas de Ensino Médio no Brasil. Esta variedade se manifesta pela diferenciação da dependência administrativa das escolas, pelas diferentes redes de ensino e pela composição socioeconômica no interior dessa diver-

cidade institucional. Uma análise detalhada por dependência administrativa revela, por exemplo, que a rede federal (7%) é maior na população da Coorte 5 do que a rede privada (5,8%). Ou seja, tomando o conjunto de jovens da rede pública federal e aqueles da rede privada, há, proporcionalmente, mais jovens da rede pública federal do que da rede privada na Coorte 5.

Mais do que isso, ainda que em ambas as dependências administrativas (pública federal e privada) da Coorte 5 prevaleça um perfil de jovens brancos e com rendas maiores, a rede pública federal é mais heterogênea em termos socioeconômicos e raciais do que a rede privada. Desse modo, nota-se que os estudantes oriundos da rede pública federal possuem melhor desempenho no Enem, ainda que a seleção social na rede federal seja menor do que na rede privada. Isso porque, em termos relativos, a população da rede federal que compõe a coorte de melhor desempenho no Enem tem maior representação de negros e jovens oriundos de famílias de menor renda do que aquela encontrada na rede privada.⁸

Também vimos que, nas Coortes 1, 2, 3 e 4, a rede privada está presente (ainda que numa proporção bem menor) e que há proporções consideráveis de jovens de baixa renda e autodeclarados negros nestas instituições, o que nos leva a relativizar a afirmação comum, no Brasil, de que pobres e negros não estão representados na rede privada. O que nossos dados sugerem, entre outros aspectos, é que parece haver uma diversidade de escolas no interior das redes privadas de Ensino Médio no Brasil. Além disso, essa diversidade está relacionada ao perfil racial e de renda de seu público escolar. De outra forma, essas redes também possuem características próprias, que parecem sinalizar a manifestação de um padrão de segmentação com mais diferenciação e complexidade institucional do que o apontado pela literatura (ALMEIDA et al., 2017; ANPED, 2023; SILVA, 2019). Evidências como estas têm uma importância considerável para se pensar os possíveis impactos advindos da Reforma do Ensino Médio e a agenda de pesquisas sobre a produção de desigualdades.

NOVO ENSINO MÉDIO E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Em um recente dossiê publicado por uma importante revista científica do Brasil, os pesquisadores Fernando Cássio e Débora Goulart mostram que, no estado de São Paulo – a unidade fede-

⁸ Para analisar esses fenômenos, deve-se ressaltar algumas características institucionais e funcionais que aproximam estas duas modalidades de oferta de Ensino Médio. Ambas possuem quadros profissionais com vínculos diferenciados e, em geral, mais bem remunerados (BASILIO; ALMEIDA; FONSECA, 2018) do que aqueles encontrados na oferta regular de Ensino Médio no país; também são caracterizadas por condições físicas e de recursos pedagógicos e humanos mais vantajosos (PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011); além de selecionarem seus estudantes por processos distintos – que envolvem exclusivamente a renda e a disposição de ingresso, no caso do setor privado; e uma combinação do mérito e condições socioeconômicas, no caso da rede pública federal.

rativa mais rica do país e pioneira no processo de implementação do Novo Ensino Médio –, a REM está sendo marcada pela limitada participação de sujeitos e comunidades escolares na elaboração dos conteúdos curriculares das escolas e pela presença considerável de atores privados na oferta dos itinerários formativos – especialmente as fundações e institutos empresariais –, além de efeitos que poderiam reforçar as desigualdades educacionais, como a falta de professores para os itinerários formativos e a evasão escolar (CÁSSIO; GOULART, 2022; JACOMINI, 2022).⁹

Junto a isso, em uma nota técnica sobre os efeitos do NEM na indução de desigualdades educacionais no estado de São Paulo, a Rede Escola Pública e Universidade (Repu) evidencia que a enorme variedade de itinerários formativos tem fragilizado o direito à formação básica comum dos estudantes, aumentando a diferenciação formativa entre eles e aprofundando a segmentação educacional nesta etapa (REPU, 2022).

Por sua vez, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2023) publicou um relatório sobre o tema, a partir da síntese de inúmeras pesquisas, intitulado “*Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?*”, em que indica, entre outros aspectos, que a introdução dos “[...] itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados [...]” (ANPED, 2023, p. 3).

Uma carta aberta foi também publicada, recentemente, com a assinatura de aproximadamente 280 organizações a favor da revogação da Reforma do Ensino Médio – entre as quais estão as maiores e mais importantes entidades de pesquisa em Educação do Brasil, sindicatos de trabalhadores em educação, entidades estudantis e movimentos sociais, além do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)¹⁰, da Rede Nacional de Pesquisas sobre o Ensino Médio brasileiro (EM Pesquisa) e da Repu. A carta sinaliza que o NEM contraria a própria concepção do que deveria ser a última etapa da educação básica¹¹. Nesse sentido, destaca oito pontos problemáticos no NEM e é assertiva quanto à necessidade de revogação da REM. Os pontos são:

- I. a redução da carga horária da formação geral básica para o máximo de 1.800 horas e o fatiamento do currículo em itinerários formativos implicam na negação do direito a uma formação básica comum e contrária ao sentido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 – conferiu ao Ensino Médio, o de ser “educação básica comum” e para todos, sem distinções no acesso ao conhecimento;
- II. a organização por meio dos distintos itinerários formativos tem como consequência o reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, além de infringir o direito de

⁹ No início de abril de 2022, quando o 1º bimestre letivo no estado de SP já estava sendo finalizado, 19.996 das 90.625 aulas dos itinerários formativos do Ensino Médio (22,1% do total) ainda não haviam sido atribuídas a nenhum/a docente segundo a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022).

¹⁰ A carta pode ser acessada em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611/1128>.

¹¹ Disponível em: https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_836003de46594b23bc367db85fcc7130.pdf

escolha das escolas, dado que esse poder foi delegado às secretarias estaduais de educação e a grande maioria das escolas de Ensino Médio no Brasil não têm disponibilidade de recursos humanos e pedagógicos para oferecer as opções formativas previstas na REM;

- III. o reconhecimento de “notório saber”, com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados, o que institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino;
- IV. o incentivo à ampliação da jornada de tempo integral sem que tivessem sido assegurados os investimentos de forma permanente resulta em oferta de ensino ainda mais precária, além de induzir o aumento da evasão escolar.¹²
- V. a definição da profissionalização como um dos itinerários formativos tem como consequência a precarização da formação técnico-profissional, situação acentuada pela privatização da educação por meio de parcerias privadas;
- VI. a determinação de que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa se tornassem obrigatórias evidencia mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral e para o pleno desenvolvimento do indivíduo, tal como dispõe a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira.¹³
- VII. A indução ao protagonismo de fundações, institutos e outros entes privados na condução da REM culmina com o uso privado de recursos públicos e delega a setores do mercado funções que são da ordem e responsabilidade da esfera pública;
- VIII. a possibilidade de que parte da carga horária do Ensino Médio seja cumprida na modalidade de Educação a Distância em um país marcado por profunda exclusão digital, sobretudo das famílias de baixa renda e que compõem a origem dos/das estudantes das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou mobilizar evidências que pudessem ajudar a pensar o fenômeno da segmentação entre as redes de ensino que ofertam o Ensino Médio no Brasil, bem como sua relação com as desigualdades educacionais. Os resultados sugerem que as variáveis demográficas e socioeconômicas dos estudantes estão interseccionadas com padrões específicos de trajetórias escolares entre as diferentes redes de ensino. As evidências apresentadas aqui nos permitem inferir que a

¹² Segundo algumas evidências, a ampliação da jornada de tempo integral está gerando um aumento da exclusão escolar de estudantes trabalhadores, que não dispõem de tempo para frequentar as escolas, como mostram os trabalhos de Cássio e Goulart (2022) na rede estadual de São Paulo.

¹³ Algumas disciplinas, como Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, entre outras, passaram a ter substancial redução de carga horária e/ou foram retiradas da grade curricular de algumas séries/ano. Em alguns turnos, especialmente no noturno, elas desapareceram de praticamente todas as séries/anos, o que significa evidente prejuízo na formação dos/das estudantes.

maior diferenciação curricular na etapa, instituída com o modelo do Novo Ensino Médio, tende a aprofundar a segmentação entre as redes de ensino e, conseqüentemente, incidir no aprofundamento das desigualdades educacionais. Destacamos, no entanto, a importância de novas pesquisas sobre o tema, que possam investigar, por exemplo, as conseqüências da instituição do Novo Ensino Médio no acesso, permanência e desempenho dos estudantes, assim como as conseqüências da diferenciação do currículo, por meio dos itinerários formativos, sobre as desigualdades educacionais nesta etapa no curto e médio prazos.

Tal como se posicionam publicamente o MNDEM, a Rede EM Pesquisa, a Repu e várias outras entidades de pesquisa e/ou representação do campo da educação, para alterar de fato a qualidade do Ensino Médio brasileiro e ampliar as possibilidades de acesso, de permanência, de conclusão e melhoria nos níveis de aprendizagem nesta etapa, é necessário um conjunto articulado de ações e políticas envolvendo, da concepção à execução, as redes de ensino e os sujeitos que delas fazem parte.

Tais ações precisam ter como eixo central o enfrentamento e superação das imensas desigualdades educacionais e escolares do Brasil. Dentre as ações necessárias, destacamos, a seguir, uma síntese de proposições para a etapa: **I)** a necessidade de uma abordagem curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens e que assegure, ao mesmo tempo, a formação básica comum e de qualidade; **II)** a consolidação de uma forma de avaliação do Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente dos estudantes pelas escolas, com o objetivo de reduzir o abandono e o insucesso escolar; **III)** a ampliação dos recursos financeiros para a reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos profissionais da educação; **IV)** a garantia de condições físicas, materiais e pedagógicas apropriadas nas escolas que oferecem Ensino Médio em tempo integral, bem como propostas pedagógicas e curriculares adequadas à jornada ampliada; **V)** o fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência no sistema escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social – a exemplo do recente *Programa Pé de Meia*, do governo federal ; **VI)** O atendimento diferenciado e qualificado para o Ensino Médio noturno e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; bem como a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que considere a diversidade de juventudes que frequentam a última etapa da educação básica.

Por fim, é importante sinalizar que não estamos defendendo, como alegam os grupos empresariais, o retorno, pura e simplesmente ao “velho” Ensino Médio, mas a proposição de uma política pública educacional mais próxima da realidade brasileira e dos desafios colocados para um sistema de ensino mais democrático e de qualidade para as juventudes e diversidade de escolas que ofertam esta etapa de ensino no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. et al. A educação privada na Argentina e no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 939-956, 2017.

ALMEIDA, A. M. F. Sistema de ensino e desigualdade. In: ALMEIDA, A. M. F. **As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular e desigualdade social**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

ANPED. **Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública**. Rio de Janeiro: Anped, 2023. (Relatório final)

BALL, S. J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, EUA, v. 22, p. 1-13, 2014.

BASILIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018.

BECKER, G. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 1. n. 2, p. 95-107, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRITO, M. M. A. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 47, n. 163, p. 224-263, 2017.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 24 jan. 2023.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. Upstream and downstream school inequalities: school organization and diplomas influence. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, 2012.

HANUSHEK, E. A.; WÖSSMANN, L. Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries. **The Economic Journal**, [s. l.], v. 116, n. 115, p. C63-C76, 2006.

HOLM, A. et al. Incomplete equalization: the effect of tracking in secondary education on educational in equality. **Social Science Research**, [s. l.], v. 42, n. 6, p. 1431-1442, 2013.

INEP. **Microdados: Enem**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INEP. **Notas Estatísticas** - Censo Escolar 2023. Brasília, DF: Inep, 2023.

JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 24 jan. 2023.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 120, p. 169-202, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2023.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios no Ensino médio no Brasil hoje. **Cardernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. Desigualdades educacionais no Ensino Médio Brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/2253> . Acesso em: 4 maio 2024.

LUCAS, S. R.; BERENDS, M. **Race and track assignment in public school**. In: American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA, 2002.

LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001.

MAINARDES, J.; BALL, S. J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 46, p. 99-111, 2016.

MORAES, C. S. V. et al. Reforma do Ensino Médio: a institucionalização do *Apartheid* social na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, 2022.

MÜLLER, D. K.; RINGER, F. K.; SIMON, B. **The Rise of the Modern Educational System: structural change and social reproduction 1870-1920**. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: La Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

OAKES, J. Keeping track, part 1: the policy and practice of curriculum inequality. **The Phi Delta Kappan**, [s. l.], v. 68, n. 1, p. 12-17, 1986.

PERRY, L. Characteristics of equitable systems of education. **European Education**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 79-100, 2009.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

QUADROS, S. F.; KRAWCZYK, N. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PolEd**, Paraná, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

REPU. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo**. São Paulo: Repu, 2 jun. 2022. (Nota Técnica)

SCHULTZ, T. W. Investimento em Capital Humano. In: SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWARTZMAN, S. O novo modelo do ensino médio. Palestra com Simon Schwartzman: Ensino Médio e Ensino Técnico. Rio de Janeiro: FGV, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/24474/o-novo-modelo-do-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SILVA, C. J. O. **A distopia do mérito: desigualdades escolares no ensino médio brasileiro analisadas a partir do Enem**. 2019. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637462>. Acesso em: 4 maio 2024.

SILVA, C. J. O. **O Ensino Médio em foco: a face oculta do Enem e das desigualdades educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

VALLET, L.-A. **State of the art, current issues, and future prospects**. Comparative Educational Stratification Research. Paris, France: National Centre for Scientific Research, 2014.

VIÑAO, A. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 118-121, 2003.