UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA ACADÊMICA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

CAROLINE BIRNFELDT

EDUCAÇÃO E (I)MOBILIDADE SOCIAL:
Uma análise a partir de estatísticas educacionais e sociais

São Leopoldo
2025

CAROLINE BIRNFELDT

EDUCAÇÃO E (I)MOBILIDADE SOCIAL:

Uma análise a partir de estatísticas educacionais e sociais

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.ª Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2025

B619e Birnfeldt, Caroline.
Educação e (i)mobilidade social : uma análise a partir de estatísticas educacionais e sociais / Caroline Birnfeldt. – 2025.
156 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
"Orientadora: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes"

1. Desigualdades. 2. Gradiente de inclusão. 3. In/exclusão. 4. Racismo sistêmico. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

AGRADECIMENTOS

À Unisinos e a todos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação acontecer, agradeço pela oportunidade de realizar o Mestrado e o Doutorado em uma instituição comprometida com a Educação.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes, agradeço por todas as aulas, conversas, leituras indicadas e incentivos constantes. Obrigada, principalmente, por me desafiar — você sempre me levou mais longe do que eu acreditava ser capaz de chegar. Sou grata pela paciência nos momentos de dúvida, pela firmeza nas orientações e pela sensibilidade nos momentos difíceis. Sua orientação também me transformou pessoalmente. Foi uma honra trilhar este caminho ao seu lado.

Aos professores do PPG, obrigada pelas aulas, que sempre foram um verdadeiro laboratório de ideias.

Agradeço ao professor Rodrigo Manoel Dias da Silva e às professoras Viviane Klaus, Deise Andreis Enzweiler e Carine Bueira Loureiro, profissionais por quem tenho muita admiração, por aceitarem compor a banca de defesa desta Tese e pelas sugestões valiosas e generosas no momento da qualificação.

À professora Carine, agradeço ainda por ter me aceitado como bolsista de Iniciação Científica no início da minha Graduação em Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em 2015. Sempre serei grata por ter acreditado em mim e por ter me incentivado.

Também à professora Deise, agradeço pelo tempo em que dividimos o gabinete e um apartamento, em 2019. Obrigada pela escuta sempre atenta e afetuosa.

Aos colegas do grupo de orientação, agradeço tanto pelos momentos de estudo, que contribuíram para a realização desta Tese, quanto pelos momentos de risada, que tornaram esse percurso mais leve.

À Virgínia, Thamile e Carol Soares, agradeço pelos momentos de ajuda, desabafo e, principalmente, de incentivo. Foi uma honra estar com vocês.

Aos amigos que trouxeram leveza e apoio em momentos difíceis deste período, muito obrigada.

À Fernanda Quartieri, minha dupla pedagógica, obrigada pelos passeios, pelas sugestões de filmes e músicas, e por estar sempre disponível para me ouvir. Você é uma irmã que a vida me deu.

À minha família, obrigada pela compreensão nos momentos de ausência. Com muito carinho, agradeço aos meus pais, Neiva e Marcos, que sempre me incentivaram e me ajudaram a chegar até aqui. Com seus exemplos de vida, me ensinaram a sonhar e a persistir.

Também à minha mãe, agradeço por sempre me entender, me incentivar e me ajudar com as necessidades materiais que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Sem você, isso não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Esta Tese apresenta o desenvolvimento e a aplicação do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS), criado como ferramenta analítica original para articular estatísticas educacionais e sociais, evidenciando desigualdades cruciais no Brasil. O objetivo desta tese é compreender, analisar e problematizar as forças que agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no período de democratização da educação brasileira. Trata-se de uma pesquisa estatística, cuja materialidade é composta pelos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no período de 1995 a 2021, recorte definido por abranger a consolidação da educação básica como direito social após a Constituição de 1988 e a regulamentação trazida pela LDB de 1996. O ICVMS foi construído com base em variáveis relacionadas à dignidade (posse de banheiro, quartos, geladeira e automóvel) e analisado por recortes de raça/cor e região, a fim de evidenciar como as desigualdades limitam a mobilidade social no Brasil, mesmo com os avanços educacionais. A partir do conceito de in/exclusão, defende-se que as variáveis cor/raça e, sobretudo, as regiões geográficas do país evidenciam um progresso não igualmente distribuído, que impede ou dificulta a melhoria das condições de vida e, consequentemente, a mobilidade de determinados indivíduos no gradiente de inclusão, mantendo-os perifericamente integrados. Destaca-se o racismo sistêmico e sistemático, que se reproduz nas práticas sociais cotidianas, mesmo sem uma estrutura formalizada. Conclui-se que a ampliação do acesso à educação básica não rompe, por si só, os ciclos de exclusão e precariedade. Nesse sentido, apesar dos avanços na escolarização, a promessa meritocrática de ascensão social não se realiza para todos, reproduzindo e intensificando desigualdades históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Gradiente de inclusão. In/exclusão. Desigualdades. Racismo sistêmico.

Birnfeldt, Caroline. Educação e (I)mobilidade Social: uma análise a partir de estatísticas educacionais e sociais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2025.

ABSTRACT

This thesis presents the development and application of the Living Conditions and Social Mobility Index (ICVMS), created as an original analytical tool to articulate educational and social statistics, highlighting crucial inequalities in Brazil. The aim of this thesis is to understand, analyze, and problematize the forces that act upon the (im)mobility of individuals within contexts of in/exclusion during the period of democratization of Brazilian education. This is a statistical study, whose materiality is composed of questionnaires from the Basic Education Assessment System (SAEB), covering the period from 1995 to 2021—a timeframe defined for encompassing the consolidation of basic education as a social right following the 1988 Constitution and the regulations introduced by the 1996 LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education). The ICVMS was constructed based on variables related to dignity (having access to a bathroom, bedrooms, a refrigerator, and a car) and analyzed across race/color and regional categories, aiming to demonstrate how inequalities limit social mobility in Brazil, even amidst educational advancements Based on the concept of in/exclusion, it is argued that the variables of color/race and, above all, the country's geographic regions reveal a progress that is unevenly distributed, which prevents or hinders the improvement of living conditions and, consequently, the mobility of certain individuals within the inclusion gradient, keeping them peripherally integrated. Systemic and systematic racism, which reproduces itself in everyday social practices even without a formalized structure, is highlighted. It is concluded that the expansion of access to basic education does not, by itself, break the cycles of exclusion and precariousness. In this sense, despite advances in schooling, the meritocratic promise of social mobility is not fulfilled for everyone, reproducing and intensifying historical inequalities.

KEYWORDS: Inclusion gradient. In/exclusion. Inequalities. Systemic racism.

Birnfeldt, Caroline. Education and Social (Im)Mobility: na analysis based on educational and social statistics. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2025.

RESUMEN

Esta tesis presenta el desarrollo y la aplicación del Índice de Condiciones de Vida y Movilidad Social (ICVMS), creado como una herramienta analítica original para articular estadísticas educativas y sociales, evidenciando desigualdades cruciales en Brasil. El objetivo de esta tesis es comprender, analizar y problematizar las fuerzas que actúan sobre la (in)movilidad de los individuos en contextos de in/exclusión durante el período de democratización de la educación brasileña. Se trata de una investigación estadística, cuya materialidad está compuesta por los cuestionarios del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), en el período de 1995 a 2021, recorte definido por abarcar la consolidación de la educación básica como derecho social tras la Constitución de 1988 y la reglamentación establecida por la LDB de 1996. El ICVMS fue construido con base en variables relacionadas con la dignidad (posesión de baño, habitaciones, refrigerador y automóvil) y analizado según recortes de raza/color y región, con el fin de evidenciar cómo las desigualdades limitan la movilidad social en Brasil, incluso con los avances educativos. A partir del concepto de in/exclusión, se sostiene que las variables de color/raza y, sobre todo, las regiones geográficas del país evidencian un progreso distribuido de manera desigual, lo que impide o dificulta la mejora de las condiciones de vida y, en consecuencia, la movilidad de determinados individuos en el gradiente de inclusión, manteniéndolos integrados de manera periférica. Se destaca el racismo sistémico y sistemático, que se reproduce en las prácticas sociales cotidianas incluso sin una estructura formalizada. Se concluye que la ampliación del acceso a la educación básica no rompe, por sí sola, los ciclos de exclusión y precariedad. En este sentido, a pesar de los avances en la escolarización, la promesa meritocrática de ascenso social no se realiza para todos, reproduciendo e intensificando desigualdades históricas.

PALABRAS CLAVE: Gradiente de inclusión. In/exclusión. Desigualdades. Racismo sistémico.

Birnfeldt, Caroline. Educación y (I)movilidad social: un análisis basado em estadísticas educativas y Sociales. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2025.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do percurso de construção do projeto 20
Figura 2 - Mobilidade social entre países 21
Figura 3 -Temática da Tese 23
Figura 4 - Porcentagem das crianças e jovens brasileiros matriculados no Ensino Fundamental, por raça/cor, renda e localidade - 2020 66
Figura 5 - Porcentagem dos jovens brasileiros de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por raça/cor, renda e localidade - 2020 66
Figura 6 – porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil, por raça/cor, renda e localidade - 2020 67
Figura 7 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental, 2020, por unidades da federação 68
Figura 8 – Taxa de Abandono, 2019, por unidades da federação 69
Figura 9 – Distribuição percentual da taxa de analfabetismo para a população com 15 anos ou mais, por regiões geográficas, 2001-2012.....70
Figura 10 – Analogia ao gradiente.....74
Figura 11 - Distribuição das taxas de atendimento escolar por faixa etária (1970-1994) 79
Figura 12 - Nível de educação da população brasileira (1960-1990).....81
Figura 13 - Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....83
Figura 14 - Constructos relacionado com os alunos nos questionários 86
Figura 15 – Filtragem por cor e raça e regiões do país.....90
Figura 16 – Tabulação dos dados por variável de residência e escolaridade dos pais 91
Figura 17 – variáveis selecionadas “condições de vida” 92
Figura 18 – Cálculo da taxa percentual de cada indicador para cada segmento/grupo 94
Figura 19 – Situações hipotéticas para exemplificar o cálculo do IDEB 95
Figura 20 – Gradiente de inclusão.....126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de atendimento escolar por faixa etária, Brasil, 1991-2000 79
Gráfico 2 - Número de concluintes por nível de ensino, Brasil, 1991-2000 80
Gráfico 3 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu Ensino Fundamental e de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Médio (2012-2023) 89
Gráfico 4 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior, por cor/raça (2007-2021) 101
Gráfico 5 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Médio, por cor/raça (2007-2021) 104
Gráfico 6 - Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental autodeclarados brancos que residem com os pais, por escolaridade da mãe 105
Gráfico 7 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental autodeclarados pretos que residem com os pais, por escolaridade da mãe (2007-2021) 106
Gráfico 8 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior por região do país (2007-2021) ...107
Gráfico 9 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais, cuja mãe não estudou ou não completou a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental, por região (2007-2021) 109
Gráfico 10 – Comparativo do ICVMS – estudantes brancos (Mães com Ensino Médio) e estudantes pretos (Mães com Ensino Superior) 113
Gráfico 11 - Porcentagem de estudantes que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Médio, por cor/raça (2007-2021) 114
Gráfico 12 – ICVMS por cor/raça – Estudantes com mães com Ensino Médio 115
Gráfico 13 – Estudantes que vivem com os pais e têm mães com Ensino Superior (%) por Região 118
Gráfico 14 – ICVMS por Região - Estudantes com mães com Ensino Superior 119
Gráfico 15 - Comparativo do ICVMS – estudantes residentes na região Sul (Mães com Ensino Médio) e estudantes residentes na região Nordeste (Mães com Ensino Superior) 120

Gráfico 16 – Comparativo do ICVMS – estudantes residentes na região Nordeste (mães com Ensino Superior) e estudantes residentes na região Centro-Oeste (mães com Ensino Fundamental) 121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho da pesquisa 25
Quadro 2 – Variáveis após a primeira extração de dados.....88
Quadro 3 – Síntese da pesquisa.....133

.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população – 1991 - 2000 81
Tabela 2 – Distribuição percentual das mães e pais com Ensino Superior, por cor/raça dos estudantes (2007-2021) 98
Tabela 3 – Distribuição percentual das mães e pais com Ensino Superior, por região dos estudantes (2007-2021) 98
Tabela 4 – Taxas de crescimento anuais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior, por cor/raça (2007-2021).....102

LISTA DE SIGLAS

FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: É PRECISO RECOLOCAR AS PERGUNTAS 16
2 A AMBIÊNCIA DAS DESIGUALDADES 26
2.1 A MULTIPLICAÇÃO DE DESIGUALDADES 27
2.2 A PROMESSA DE MOBILIDADE SOCIAL EM UM CONTEXTO DESIGUAL 31
2.3 EDUCAÇÃO E PROMESSA DE MOBILIDADE SOCIAL 35
3 PANORAMA REFERENCIAL: EDUCAÇÃO, MOBILIDADE SOCIAL E DESIGUALDADES 39
3.1 PESQUISAS JÁ CONCLUÍDAS.....39
3.2 CONCEITOS PARA PESQUISAR MOBILIDADE SOCIAL 49
3.3 AJUSTANDO A LENTE 55
4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 62
4.1 IN/EXCLUSÃO COMO OPERADOR METODOLÓGICO 65
4.2 DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE E DOS PROCEDIMENTOS METOOLÓGICOS.....75
5 PRIMEIRAS CENAS ANALÍTICAS.....100
5.1 DISPARIDADES NA ESCOLARIDADE MATERNA POR COR/RAÇA 101
5.2 UM PANORAMA REGIONAL 106
6 ENTRE DIPLOMAS E MUROS INVISÍVEIS 111
6.1 QUANDO O QUE ME CONSTITUIU PESA MAIS QUE O MEU DIPLOMA 112
6.2 GRADIENTE DE INCLUSÃO.....124
6.3 POTÊNCIAS PARA PENSAR A DEFESA DA ESCOLA.....129
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....132
REFERÊNCIAS.....136
APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES 147
APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS.....149
APÊNDICE B – GRÁFICOS DO COMPORTAMENTO DO ÍNDICE PARA CADA REGIÃO DO PAÍS, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE 153

1 APRESENTAÇÃO: É PRECISO RECOLOCAR AS PERGUNTAS

Durante o Mestrado, desenvolvi uma pesquisa (Birnfeldt, 2021) relacionada à temática da Educação Matemática e da cidadania. O objetivo, naquele momento, foi compreender e problematizar como o conceito de cidadania era mobilizado em políticas curriculares e em publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no que diz respeito à Educação Matemática, no período de 1996 e 2018. Essa intenção se concretizou após um primeiro movimento analítico. Ao observar, com base em um conjunto de evidências, que a enunciação “é preciso aprender matemática” se apresenta atualmente como algo inquestionável, passei a interrogar meus materiais de pesquisa a partir do questionamento: por que precisamos aprender matemática? Essa pergunta inicial conduziu à identificação de quatro grandes justificativas: 1) promoção do desenvolvimento econômico do Brasil; 2) formação de mão de obra qualificada para as áreas de Ciência e Tecnologia; 3) inserção no mercado de trabalho; e 4) promoção da cidadania. Apesar da possibilidade de aprofundar o estudo por qualquer uma dessas quatro razões, optei por investigar a relação entre a Matemática e a promoção da cidadania.

Assim, busquei compreender como a Educação Matemática e a cidadania são abordadas nas políticas curriculares brasileiras e em documentos publicados pela organização internacional. Esse segundo movimento analítico permitiu identificar dois focos de pesquisa, bem como sua interseção, a saber: 1) a resolução de problemas e a realização de escolhas; e 2) a preparação para a cidadania associada à responsabilização individual. A partir disso, observa-se o incentivo ao desenvolvimento de competências que independem do conteúdo matemático, mas que são consideradas necessárias para que o sujeito exerça a responsabilidade pela resolução de problemas em diferentes esferas da vida social. Em contrapartida, a cidadania, entendida como princípio coletivo de responsabilidade para com os outros, é enfraquecida.

Dessa forma, a trajetória de pesquisa que me conduziu até aqui esteve vinculada à temática da cidadania na Educação Matemática, permitindo constatar o enfraquecimento da noção de cidadania como garantia de direitos e deveres, em favor de uma concepção pautada na responsabilização individual. Em vez de se promover uma responsabilização coletiva, fundamentada em princípios voltados à

democratização das condições de sobrevivência, o que se observa é a prescrição de uma cidadania global ancorada na responsabilidade individual. O objetivo que se delineia é a formação de sujeitos capazes de tomar decisões diante da incerteza e de responder a desafios globais — perspectiva presente não apenas nos documentos da UNESCO, mas também nos documentos orientadores da educação brasileira. A cidadania, enquanto direito coletivo, cede lugar à lógica da predição e do controle de efeitos a partir de escolhas individuais, aplicadas a problemas de ordem global em diversas esferas da vida.

No conjunto de materiais analisados, o vocabulário associado à cidadania e à Educação Matemática parece compor um campo semântico comum, formado por expressões como: controle de efeitos, incerteza, decisões adequadas, escolhas racionais, situações inéditas e desafios globais. Trata-se de termos que remetem à percepção de um cenário marcado pela instabilidade e que demandam a ação do indivíduo como resposta necessária a esse contexto.

Nesse sentido, Bauman (2009), ao tratar da sociedade individualizada, utiliza como exemplo analítico a vida laboral para afirmar que, embora a incerteza não seja uma novidade histórica, ela passa a marcar a vida contemporânea de maneira surpreendentemente nova. Para o sociólogo, a incerteza atual atua como uma força individualizante que, em vez de unir, separa. A educação não está à margem dessa lógica. Segundo o autor, preparar para a vida, nessa sociedade, implica cultivar a capacidade de conviver com a incerteza e, como indicam os documentos analisados, promover a aptidão para assumir a responsabilidade e lidar com as consequências das próprias escolhas. Nesse processo, a individualização atribui ao sujeito a tarefa de executar determinada função e responsabilizar-se pelos resultados de seu desempenho, sem, no entanto, excluir os efeitos colaterais. Com base nisso, compreendo que a individualização, a incerteza e a responsabilização individual são marcas constitutivas da sociedade contemporânea. Tal compreensão permite reconhecer que os documentos analisados estão imbricados nessa racionalidade.

Esses achados, nos quais a cidadania passa a ser compreendida como responsabilidade individual, em oposição à garantia de condições mínimas para uma vida digna, lançaram luz sobre o conceito de meritocracia. Para Sandel (2021), é no ideal meritocrático que a responsabilidade pessoal ganha centralidade. A partir da análise empreendida pelo autor, é possível perceber que, justamente nos momentos em que as desigualdades entre as pessoas se intensificam, os discursos articulados

em torno da lógica argumentativa — “você merece, você conseguirá se assumir a responsabilidade” — são amplificados. Vive-se, assim, sob os moldes de uma ética meritocrática, que exalta o merecimento e corrói a capacidade de empatia, uma vez que, como afirma o autor, “aqueles deixados para trás também são merecedores do seu destino” (Sandel, 2021, p. 11). Dessa forma, a prescrição de uma educação pautada na responsabilização individual precisa ser problematizada. No entanto, à época da pesquisa, não foi possível aprofundar criticamente esse conceito.

Neste momento, ao retomar as leituras anteriormente realizadas, compreendo que o discurso meritocrático aprofunda as desigualdades sociais ao disseminar a ideia de que o sucesso é proporcional ao esforço individual. A prescrição de formas de vida adaptativas e (auto)responsáveis frente a problemas de diversas ordens isola o sujeito, responsabilizando-o pelo eventual fracasso de suas ações.

Na aula de 14 de fevereiro de 1979, Foucault (2008), ao tratar dos elementos que compõem a armadura original do neoliberalismo, destaca que, ao considerar o mercado como regulador econômico e social, essa racionalidade de governo distancia a política social da economia do bem-estar. Em vez de propor a repartição do acesso, o ordoliberalismo já delineava o que o autor denomina “privatização, isto é, não se vai pedir à sociedade inteira para garantir os indivíduos contra os riscos, sejam os riscos individuais, do tipo doença ou acidente, sejam os riscos coletivos, como os danos materiais” (Foucault, 2008, p. 197). Para o filósofo, essa individualização da política social não visa assegurar uma cobertura coletiva dos riscos, mas, sim, oferecer um espaço econômico no qual os indivíduos possam assumir e enfrentar os próprios riscos. Nessa perspectiva, propor uma Educação Matemática pautada na (auto)responsabilização dos sujeitos parece estar alinhado à racionalidade neoliberal, que isenta as políticas públicas da função redistributiva e da promoção do bem-estar social.

Reconheço que temos responsabilidades no mundo em que vivemos. No entanto, minha pesquisa evidenciou que as diretrizes analisadas tendem a enfraquecer o consenso coletivo em torno do bem comum. Concordo com Brown (2018), que, ao abordar as consequências das práticas neoliberais, argumenta que a ênfase na responsabilização fragiliza e isola o papel do cidadão democrático. A sociedade caminha, assim, em direção ao que a autora denomina cidadania sacrificada, uma vez que a agenda neoliberal suprime e substitui “os últimos vestígios da formulação republicana clássica de cidadania como participação pública” (Brown,

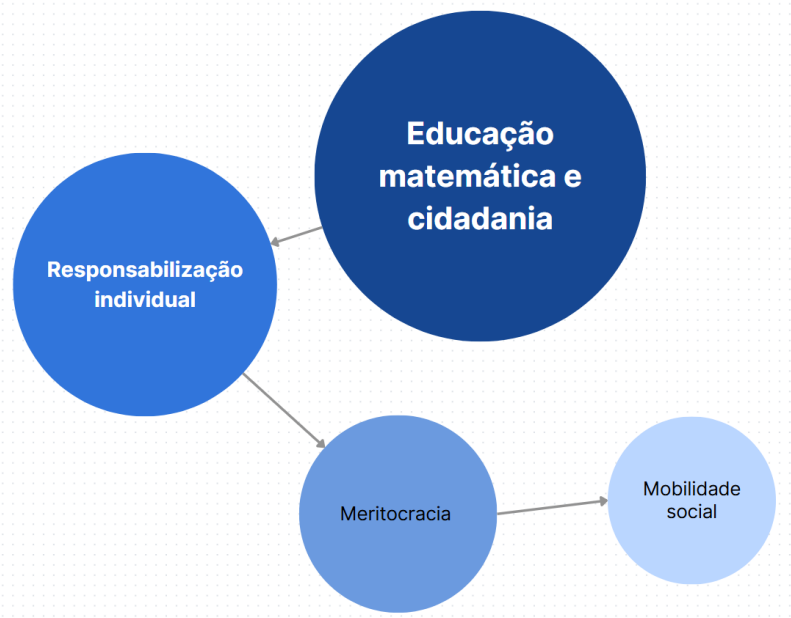
2018, p. 33), em favor da ideia de sacrificar o cidadão em nome do crescimento econômico.

No início do doutorado, durante as aulas da disciplina *Prática de Pesquisa*, orientada pela Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes, busquei aprofundar minhas leituras sobre a temática da meritocracia e das desigualdades sociais — conceitos que também são objeto de discussão no grupo de pesquisa do qual faço parte, o GEPI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, coordenado por minha orientadora. Compreendi que a meritocracia é frequentemente apresentada como uma verdade naturalizada na contemporaneidade. Nessa lógica, o mérito — do latim *meritus*, que significa “merecido” — é recorrentemente associado a casos de sucesso. Além disso, é tratado como um ideal de distribuição justa de oportunidades, baseado nos princípios de justiça, igualdade de oportunidades, esforço e desempenho individual.

Presente nas mais diversas esferas sociais — como o esporte, o mundo do trabalho e as carreiras profissionais —, a lógica da recompensa pelo mérito também se manifesta no campo educacional. Desde a Educação Básica, observa-se a promoção de competições que exaltam o mérito individual, como: a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), a Olimpíada de Língua Portuguesa e a Olimpíada Nacional em História do Brasil. Além disso, é perceptível o festejo, por parte de algumas escolas, em relação aos seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e ao posicionamento nos rankings de acesso ao Ensino Superior.

A lógica meritocrática que atravessa o tecido social é celebrada como uma forma justa de distribuição dos sucessos alcançados na sociedade, com base em uma suposta igualdade de oportunidades para a competição. Nessa crença igualitária, observei que a mobilidade social é frequentemente mencionada, uma vez que, se as oportunidades fossem de fato iguais, todos poderiam ascender socialmente. Na figura 1, apresento uma síntese do percurso analítico que desenvolvi até este momento.

Figura 1 - Organização do percurso de construção do projeto



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, segui com as leituras sobre mobilidade social, articulando-a à ideia de meritocracia e tendo como pano de fundo a análise das desigualdades sociais. A partir dessas investigações, compreendi que os estudos sobre mobilidade social emergiram no final do século XIX, influenciados pelos trabalhos dos sociólogos Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. No campo da economia, o tema ganhou centralidade com os estudos vinculados à Teoria do Capital Humano. Pautada fortemente pelos conceitos de classe social, estratificação e status social, a mobilidade social refere-se aos movimentos e à mudança de posição de indivíduos ou grupos dentro de um sistema de estratificação (Ferreira, 2010). Nesse sentido, torna-se possível compreender como a ideia de meritocracia está relacionada à mobilidade social, uma vez que se apresenta como uma alternativa à rigidez do sistema aristocrático, no qual o nascimento determinava o destino dos sujeitos.

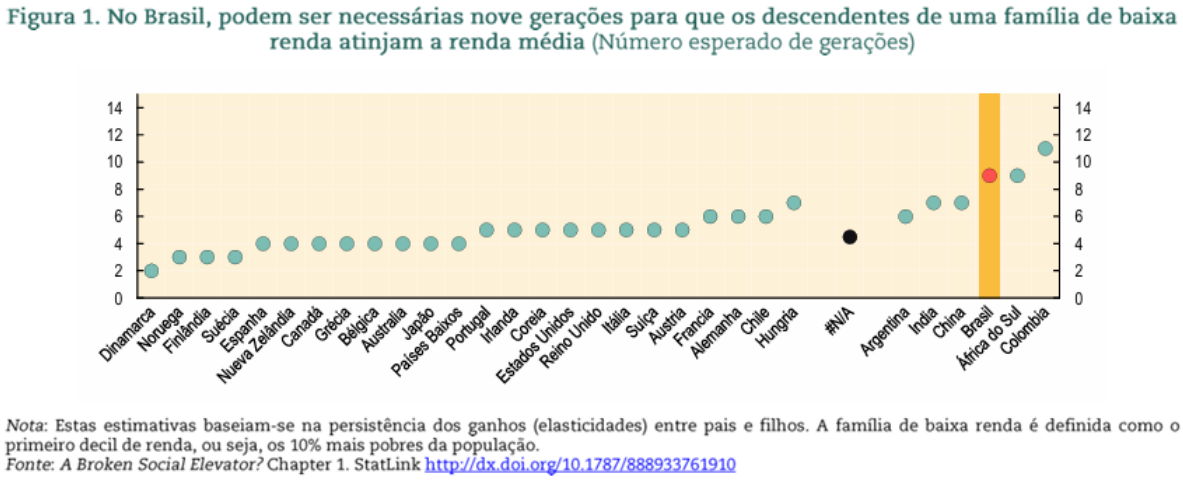
Como mencionei anteriormente, continuei aprofundando o conceito de mobilidade social, articulando-o com a perspectiva teórica do grupo de pesquisa do qual faço parte. Nesse percurso, encontrei o argumento de Dubet (2020), que, a partir de uma perspectiva analítica distinta, defende que o agravamento das desigualdades está vinculado ao esgotamento do sistema clássico de desigualdades entre classes sociais. Segundo o autor, esse sistema se sustentava em um modelo de justiça social que buscava reduzir as disparidades entre diferentes posições sociais por meio da garantia de direitos sociais, de um Estado de bem-estar, da oferta de serviços públicos

e de políticas de transferência de renda (Dubet, 2020, p. 22). Dessa forma, a problematização proposta por Dubet aproxima-se dos resultados encontrados em minha dissertação: a luta por direitos e sua garantia já não se inscrevem mais na lógica do coletivo, mas sim na responsabilização do indivíduo; as desigualdades, portanto, deixam de ser estruturadas em termos de classe e passam a ser lidas como desigualdades entre indivíduos.

Durante as aulas da disciplina *Prática de Pesquisa*, compreendi que o problema que inicialmente havia formulado — "Como se deu a relação entre educação e os indicadores de mobilidade social no período democrático contemporâneo?" — não possibilitaria o aprofundamento desejado na pesquisa. Por já ter acesso a dados sobre desigualdades sociais e mobilidade no Brasil, sabia que, para parte significativa da população, a movimentação na estrutura social não se concretiza.

Diante disso, passei a me questionar por que, apesar da quase universalização do acesso à educação, o mérito ainda se mostra insuficiente para promover a ascensão social de parte da população. Segundo a pesquisa *Um elevador social quebrado? Como promover a mobilidade social*, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa a segunda pior colocação entre os índices de mobilidade social avaliados em um grupo de 30 países. A figura 2, elaborada pela organização, ilustra essa distribuição.

Figura 2 - Mobilidade social entre países



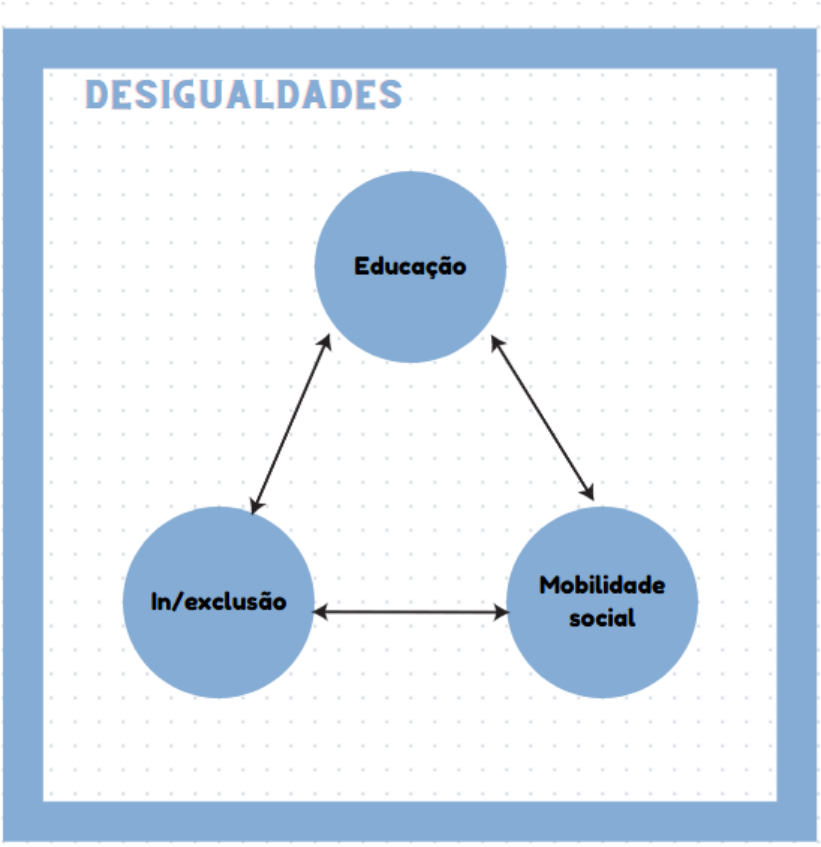
Fonte: OCDE, 2023.

No ano em que esta pesquisa foi iniciada, 2018, o Brasil ocupava a 9ª posição no ranking da economia global, conforme divulgado pela Austin Rating. Esse dado

evidencia que o desempenho econômico ou a concentração de riqueza não são suficientes para expressar, de forma isolada, a distribuição das desigualdades em um país. De acordo com a pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), no Brasil, “podem ser necessárias nove gerações para crianças nascidas em uma família de renda baixa alcançar renda média” (OCDE, 2023, p. 1).

Diante desse cenário, retomei as leituras de um conceito central para o GEPI: o conceito de in/exclusão. Compreendi, a partir dessas reflexões, que a lógica meritocrática depende da inclusão de todos no jogo de mercado para que possa se sustentar. No entanto, essa inclusão não ocorre de maneira homogênea, mas sim em diferentes níveis de participação, ou gradientes de inclusão (Lopes, 2009). Seguindo o alerta de Foucault (2008), ao analisar o funcionamento do neoliberalismo: “é preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos e salários baixos, é preciso que os preços também subam e desçam, para que as regulações se façam” (Foucault, 2008, p. 196). A partir dessa compreensão, reformulei a temática da pesquisa, apresentada a seguir, na Figura 3, como forma de explicitar o novo enquadramento teórico que a orienta.

Figura 3 -Temática da Tese



Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, a pergunta que me mobilizou para a elaboração desta tese é:

Quais forças agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contexto de in/exclusão no período de democratização da Educação Básica brasileira?

Defini esse marco temporal por compreender que a educação brasileira assume novos contornos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A educação recebe um novo adjetivo — básica — que funciona, ao mesmo tempo, como conceito, direito e forma de organização (Cury, 2008). No campo do direito, tratar a educação como básica e como dever do Estado "significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural" (Cury, 2008, p. 294). Entendo que foi o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que organizou a execução dos aspectos que se referem à educação. No entanto, esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma comparação entre diferentes recortes temporais. Considerando que a igualdade de oportunidades é o princípio organizador da lógica

meritocrática, a educação básica como direito cria as condições de possibilidade para que tal compreensão se consolide.

Para produzir respostas à pergunta central da pesquisa, defini como objetivo: compreender, analisar e problematizar as forças que agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no período de democratização da educação brasileira.

Com o intuito de estabelecer algumas balizas para o estudo, hierarquizei questões que orientaram meu percurso investigativo rumo à questão central da pesquisa. Algumas delas serviram de guia para a elaboração teórica; outras, para a análise dos dados. São elas:

- *Quais índices podem constituir essas forças?*
- *Qual é a tese para a mobilidade?*
- *Mobilidade para quem?*
- *Quais são as movimentações existentes?*
- *Como o conceito de in/exclusão opera por dentro das práticas de mobilidade?*
- *Quais são os mecanismos de in/exclusão nos gradientes de in/exclusão?*

Para isso, a tese está estruturada em mais seis capítulos. No capítulo a seguir, "A ambiência das desigualdades", construo e problematizo a relação entre desigualdades, mobilidade social e educação. Nele, exploro minha compreensão da meritocracia como um regime que, apesar de se apresentar como justo, contribui para a multiplicação das desigualdades. Em seguida, problematizo os fundamentos da promessa de mobilidade social na contemporaneidade e, por fim, destaco a relação entre essa promessa e a educação.

Na sequência, o Capítulo 3, intitulado "Panorama referencial: educação, mobilidade social e desigualdades", é composto por três partes: a apresentação de pesquisas já realizadas sobre a temática; a exploração dos conceitos envolvidos no estudo da mobilidade social; e a problematização da mudança de foco da pesquisa, que denomino *ajustando a lente*.

O Capítulo 4, "Considerações metodológicas", apresenta a caracterização da pesquisa estatística, a escolha dos materiais e do período analisado, além da exposição dos conceitos metodológicos que sustentam a investigação. Ao final, descrevo a criação do ICVMS — Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social — , ferramenta que desenvolvi para sintetizar os indicadores sociais selecionados.

No Capítulo 5, "Primeiras cenas analíticas", apresento, por meio de gráficos, dados referentes às disparidades educacionais maternas por cor/raça e por região. A partir desses dados, é possível observar como se deu a distribuição do acesso aos níveis educacionais, no período analisado, considerando as variáveis elencadas.

O Capítulo 6 traz a distribuição do ICVMS de acordo com variáveis étnico-raciais e de localização geográfica. Além disso, realizo a composição do gradiente de inclusão, com base nas variáveis e dados problematizados ao longo do trabalho, e apresento a tese que defendo. Por fim, exponho as conclusões da pesquisa.

Como forma de auxiliar a leitura da tese, apresento no Quadro 1 o desenho da investigação realizada.

Quadro 1 – Desenho da pesquisa

Título	Educação e (i)mobilidade social: Uma análise de estatísticas educacionais e sociais
Pergunta de pesquisa	*Compreender, analisar e problematizar as forças que agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contexto de in/exclusão no período de democratização da educação brasileira*.
Materialidade analisada	Banco de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
Corpus analítico	Questionários dos estudantes
Período analisado	Período de execução do INEP (1995-2021)
Perguntas orientadoras	*- Quais índices podem constituir essas forças?* *- Qual é a tese para a mobilidade?* *- Mobilidade para quem?* *-Quais são as movimentações existentes?* *-Como o conceito de in/exclusão opera por dentro das práticas de mobilidade?* *-Quais são os mecanismos de in/exclusão nos gradientes de in/exclusão?*
Tese	As variáveis cor/raça e, sobretudo, as regiões geográficas do país evidenciam um progresso não igualmente distribuído, que impede ou dificulta a melhoria das condições de vida e, consequentemente, a mobilidade de determinados indivíduos no gradiente de inclusão, mantendo-os perifericamente integrados.

Fonte: elaborado pela autora.

2 A AMBIÊNCIA DAS DESIGUALDADES

> “Às vezes bate uma vontade de desistir porque chega a ser difícil ficar conciliando trabalho e estudo, mas a gente tem que estudar para mudar nossa realidade.”
> Retirado da reportagem Profissão Reportagem.
> Novembro de 2023.

“Basta querer.” Compreendo que essa enunciação é amplamente proferida na contemporaneidade: difundida em livros, em palestras motivacionais de *coaches*, nas redes sociais e no mundo empresarial. Frequentemente acompanhada da ideia de que “todos têm as mesmas 24 horas por dia”, essa narrativa romantiza o sofrimento, a exaustão e a crença em um crescimento econômico que, para muitos, jamais se concretiza.

Recordo que, desde meus primeiros anos como aluna de uma pequena escola pública no interior do Rio Grande do Sul, ouvia com frequência a frase: “Estude para ser alguém na vida**.”** Como filha de um caminhoneiro e de uma operária calçadista que tiveram acesso limitado à educação formal, cresci ouvindo e acreditando nessa máxima. No entanto, hoje compreendo que, enquanto eu fazia cursos profissionalizantes voltados ao trabalho na indústria e no comércio, outras crianças frequentavam aulas de balé e de idiomas. A desigualdade sempre esteve presente, ainda que muitas vezes disfarçada pelo discurso da igualdade de oportunidades.

Compreendo que estamos enredados na lógica da meritocracia, que, para uma parcela significativa da população, configura-se como uma romantização do sofrimento. Como consequência, assistimos à explosão de sentimentos de injustiça e de ressentimento, que, ao invés de impulsionarem a mobilização coletiva, acabam por minar sua potência.

Essas breves palavras descrevem, de maneira preliminar, a superfície teórica na qual esta tese se inscreve. A seguir, exponho três movimentos que, embora apresentados separadamente na escrita, se interpelam mutuamente: I) a multiplicação das desigualdades sociais; II) a sustentação da promessa de mobilidade e ascensão social; e III) o lugar que a educação ocupa nesse contexto.

2.1 A MULTIPLICAÇÃO DE DESIGUALDADES

Justificar conquistas apenas com base no mérito individual pode parecer tentador. No entanto, como falar em mérito em um país onde 33 milhões de pessoas vivem em situação de fome? Onde entregadores de aplicativos transportam refeições que custam mais de 10% de um salário mínimo, enquanto almoçam um sanduíche, sentados no meio-fio, à espera de outra corrida? Seria possível afirmar que essas pessoas não se esforçam o suficiente, mesmo trabalhando dia e noite?

A sociedade contemporânea, segundo Bruni e Santori (2021), favorece a ascensão de uma imagem paradoxal da meritocracia. Para os autores, o discurso político e empresarial promove a sociedade meritocrática como sendo ideal para o ser humano — a única, inclusive, capaz de atender às suas necessidades de justiça social (Bruni; Santori, 2021, s/p). Nesse sentido, destaco que a valorização do mérito está frequentemente associada à ideia de justiça, sendo tratada como um critério legítimo e desejável para a distribuição de oportunidades e recompensas.

De acordo com Vieira (2021), a expressão *meritocracia* foi cunhada pelo sociólogo Michael Young, crítico da estrutura de classes da sociedade inglesa no período posterior à Segunda Guerra Mundial. Atuando junto aos reformistas do Partido Trabalhista Inglês, Young propôs uma nova forma de organização social, na qual todos deveriam dispor das mesmas oportunidades — como acesso a recursos naturais, saúde, educação e previdência. Nessa lógica, a distribuição de oportunidades não deveria ser determinada pela origem social, mas sim pelo mérito individual. No entanto, o sociólogo logo percebeu as limitações dessa proposta de reorganização social.

Para Markovits (2021), como sucessora da aristocracia, a meritocracia opera como “o princípio elementar da religião cidadã de todas as sociedades avançadas” (MARKOVITS, 2021, p. 18). Pautado pelas promessas de promoção da igualdade e de acesso às elites, o ideal meritocrático propõe a união da sociedade por meio do trabalho árduo, da competência e da recompensa. Segundo o autor, a substituição do status aristocrático — fundamentado no direito de nascença — por um status conquistado por talento e esforço marca uma verdadeira revolução. Ao reivindicar valores como integridade, justiça e bondade, a meritocracia adquire um poderoso charme (Markovits, 2021).

Em sua origem, a valorização do mérito pode ter representado uma proposta válida e aceitável, especialmente como forma de sucessão às estruturas de organização aristocráticas. No entanto, segundo Markovits (2021), embora a sociedade contemporânea negue essa crítica, o mérito constitui uma farsa, pois já não opera conforme promete. Na análise do autor — centrada nas consequências do ideal meritocrático para a elite e a classe média —, a meritocracia bloqueia as oportunidades desta última: as crianças da classe média perdem para as das classes mais ricas no desempenho escolar, e os adultos, no mercado de trabalho, devido à formação superior acumulada pela elite. Apesar de apenas os mais ricos terem chances reais de vencer essa competição, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída àqueles que perdem — por sua renda, por sua posição social, por seu status.

Um segundo ponto abordado por Markovits (2021) refere-se à elite. Nela, a escolarização pautada pela lógica meritocrática exige o investimento de milhares de horas e de dólares para que seus filhos tenham acesso a uma educação de elite. Tal dinâmica, segundo o autor, “conduz uma elite ansiosa e ilegítima a uma concorrência vitalícia e implacável para garantir renda e status por meio de uma exagerada dedicação ao trabalho” (Markovits, 2021, p. 18). Por fim, o autor destaca que a meritocracia, ao confundir a sociedade e fazer com que a classe média e a elite compartilhem sentimentos de recriminação e desrespeito, favorece o distanciamento entre essas duas classes — o que, por sua vez, conduz a classe média ao ressentimento. Dessa forma, sinaliza Markovits, o charme da meritocracia disfarça todos os seus males, impedindo que se perceba que, por trás deles, está a própria meritocracia, a qual acabou se transformando justamente naquilo que deveria combater: uma nova aristocracia.

Para Bruni e Santori (2021), as desigualdades sociais — que sempre existiram e, certamente, continuarão a existir — não necessitam de advogados de defesa. No entanto, a meritocracia, segundo os autores, ao sustentar o equívoco de que o talento é fruto do mérito e não um dom, exerce a função de legitimadora ética da desigualdade. Nesse sentido, por ser empregada como princípio de justiça, a meritocracia acaba tornando todas as formas de desigualdade aparentemente justas, já que parte do pressuposto de que todos possuem as mesmas oportunidades.

Em outra perspectiva analítica, Sandel (2021) argumenta que o ideal meritocrático funciona mais como uma justificativa para a desigualdade do que como um remédio para enfrentá-la. Para ele, a meritocracia reconfigura as desigualdades

ao alinhá-las à habilidade, o que amplia a distância entre os desiguais, pois parte do pressuposto de que as pessoas recebem exatamente aquilo que merecem. Segundo o autor, mesmo uma sociedade meritocrática hipoteticamente perfeita não seria justa. Isso ocorre porque a ética meritocrática está relacionada à mobilidade, e não à igualdade, uma vez que defende que “filhos e filhas de ricos e filhos e filhas de pobres deveriam ser capazes, ao longo do tempo, de trocar de lugar baseado no seu mérito — para ascender ou cair como resultado do seu esforço e talento” (Sandel, 2021, p. 180). Dessa forma, desonera-se o debate sobre o que há de estruturalmente injusto nas profundas desigualdades entre ricos e pobres, por exemplo.

Nessa linha, Sandel (2021) afirma que a “meritocracia protege a desigualdade” (p. 234). Contrariando o ideal do Sonho Americano, o autor destaca que a elite meritocrática descobriu formas de transmitir seus privilégios aos herdeiros, o que impediu a constituição de uma sociedade verdadeiramente móvel. No caso dos Estados Unidos, há décadas não se observam evidências de que ricos e pobres tenham trocado de lugar entre gerações (Sandel, 2021). Assim, a meritocracia opera como uma verdadeira “máquina de triagem” (Sandel, 2021), que raramente falha em sua função: “quem está no alto acha difícil resistir ao pensamento de que merece o sucesso que tem e que quem está na base também merece o lugar onde está” (Sandel, 2021, p. 234).

Diante do exposto até aqui, considera-se que a meritocracia se constitui como uma verdade na contemporaneidade, definindo o merecimento a partir do sucesso alcançado. Ao retomar as análises desenvolvidas por Sandel (2020; 2021), compreende-se que um dos principais problemas da meritocracia, ao adotar o mérito como balizador do sucesso, reside no fato de que a valorização das qualidades individuais está mais relacionada à sorte do que ao esforço pessoal. Ao se dedicar à análise de uma linha do tempo das teorias da justiça, Sandel (2020) argumenta que não é responsabilidade do indivíduo se a sociedade na qual ele vive valoriza o talento de uma pessoa e não o de outra. Dessa forma, o autor pontua que

> Suponhamos que nós, com os talentos que temos, não vivêssemos em uma sociedade tecnologicamente avançada e com tantos problemas como a nossa, mas em uma sociedade de caçadores, ou uma sociedade guerreira, ou uma sociedade que outorgasse suas mais altas recompensas e seu mais alto prestígio àqueles que demonstrassem maior força física ou devoção religiosa. O que seria de nosso talento? Evidentemente ele não nos levaria muito longe. Sem dúvida alguns de nós desenvolveriam outras aptidões. Mas

> seríamos menos merecedores ou menos virtuosos do que somos agora? (Sandel, 2020, p. 202).

Na obra *A tirania do mérito*, Sandel (2021) apresenta outros exemplos que reforçam sua crítica, como o caso de um jogador de futebol de fama mundial que teve a sorte de viver em uma sociedade que hipervaloriza esse esporte. Nesse sentido, a fé meritocrática, ao se apoiar no slogan de que o sucesso é resultado exclusivo das ações individuais, sustenta uma compreensão equivocada: a de que os talentos naturais são os únicos responsáveis pelas vitórias dos bem-sucedidos. Nesse "leilão do mérito", os indivíduos que alcançam o sucesso tendem a justificar moralmente suas “conquistas”, revelando o efeito corrosivo da tirania do mérito — um fenômeno que gera arrogância entre os vencedores e ressentimento entre os perdedores (Sandel, 2021). Assim, a meritocracia compromete a capacidade de mobilização diante das desigualdades sociais, corroendo o sentimento de pertencimento coletivo e alimentando o desprezo pela proteção social. O que se materializa, portanto, é a corrosão da própria cidadania.

A respeito da relação entre ressentimento e desigualdades, sob outra perspectiva teórica, Dubet (2020) argumenta que vivemos uma multiplicação das desigualdades — não apenas em função de sua ampliação, mas também pela transformação do próprio sistema de desigualdades, agora convertido em sofrimentos e ressentimentos individuais. Segundo o autor, com o esgotamento do sistema tradicional de desigualdades entre classes sociais, os indivíduos passam a ser desiguais *na qualidade de indivíduos*. Nessa lógica da desigualdade individualizada, as pessoas tendem a se sentir “ainda mais responsáveis pelas desigualdades que as afetam, pois elas se percebem como pessoas livres e iguais por direito, com o dever de o declararem” (Dubet, 2020, p. 13). Assim, mais uma vez, a responsabilidade individual é retomada e associada à experiência da desigualdade — em uma atmosfera que se aproxima do ideal meritocrático anteriormente descrito.

Em proximidade argumentativa com Dubet (2020), Bauman (2015), ao realizar uma análise sobre o crescimento das desigualdades, afirma que o colapso financeiro de 2007 não afetou a todos de forma igual — o flagelo foi severamente seletivo na distribuição de seus impactos. Para o sociólogo, a desigualdade já não se manifesta apenas entre nações, mas se intensifica no interior de cada uma delas. Considerando que meritocracia, desigualdade e justiça estão intimamente relacionadas, Bauman cita um estudo desenvolvido pela Universidade Carnegie Mellon, em 1979, o qual concluiu

que “o futuro de cada criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade de nascimento” (Bauman, 2015, p. 20). Retomando a crise financeira de 2008, o autor destaca: “a desigualdade sempre foi justificada com base no argumento de que aqueles que estão no topo da escada contribuíram mais para a economia [...]” (Bauman, 2015, p. 22). Nesse sentido, o mérito passa a justificar a desigualdade, conferindo-lhe aparência de legitimidade: é como se fosse justo sermos desiguais.

De acordo com Pickett e Wilkinson (2015, p. 66), a sociedade pode ser compreendida como “um grande sistema seletivo, com pessoas se locomovendo para cima e para baixo na escala social, segundo suas características pessoais e vulnerabilidades”. Essa mobilidade, no entanto, não está necessariamente relacionada apenas a fatores materiais de um país. Para os autores, mesmo países abastados podem apresentar desempenhos insatisfatórios em índices de bem-estar, por exemplo. Isso ocorre porque a diferença material entre os indivíduos de uma mesma sociedade pode ser extremamente acentuada. Nesse contexto, “o que importa é como nos colocamos em relação aos outros na nossa própria sociedade” (Pickett; Wilkinson, 2015, p. 67). Com base em Adam Smith, os autores afirmam que, na atualidade, o que se exige é a capacidade de aprender de maneira meritocrática — sem demonstrar a vergonha associada à pobreza visível.

Nesse sentido, compreendo que, embora frequentemente seja apresentada como a forma mais adequada de justiça, a meritocracia pode, na prática, intensificar as desigualdades sociais. Em vez de garantir a igualdade de oportunidades, ela muitas vezes opera como mecanismo de legitimação de privilégios e de perpetuação das disparidades. Ao aprofundar as leituras sobre o tema, percebi que a meritocracia é comumente concebida como promotora de mobilidade social. Com isso em mente, avanço na construção da atmosfera conceitual desta Tese, articulando a noção de meritocracia com o que denomino *promessa de mobilidade*.

2.2 A PROMESSA DE MOBILIDADE SOCIAL EM UM CONTEXTO DESIGUAL

Conforme abordado de outra forma na seção anterior, a tese meritocrática fundamenta-se na defesa da igualdade de oportunidades e da mobilidade social. A crença central reside na ideia de que, por meio do trabalho árduo, da dedicação e do esforço, qualquer indivíduo pode ascender na escala social. No entanto, de acordo

com Wilkinson e Pickett (2015), embora a igualdade de oportunidades seja amplamente valorizada nas democracias de mercado — sustentando a teoria de que os indivíduos podem subir ou descer na hierarquia social ao longo da vida ou em relação às gerações anteriores —, essa possibilidade é comprometida em contextos marcados por elevada desigualdade de renda. Nessas situações, as distâncias entre as oportunidades se ampliam significativamente, dificultando a efetivação da mobilidade social.

Segundo o *Relatório das Desigualdades* (2018), a concepção meritocrática parte do pressuposto de que a distribuição de recursos e posições sociais depende exclusivamente do esforço e da capacidade individual. Nesse sentido, “a sociedade meritocrática seria necessariamente uma sociedade em que existe alta mobilidade social” (observatório das Desigualdades, 2018, p. 4). No entanto, de acordo com o próprio relatório, essa é apenas uma suposição teórica que, no contexto brasileiro, configura-se como uma falácia — um véu que encobre a realidade das profundas desigualdades e da baixa mobilidade social.

Para Sandel (2021), a elite meritocrática não foi capaz de produzir uma sociedade móvel e fluida. Ao analisar o contexto dos Estados Unidos, o autor constatou que a mobilidade social é extremamente limitada: “os ricos e os pobres não trocaram de lugar de uma geração para a outra” (Sandel, 2021, p. 234). Nesse cenário, segundo o sociólogo, o número de filhos de famílias pobres que ascendem à riqueza é tão reduzido quanto o de filhos de famílias ricas que descem na escala social: ambos são poucos.

Segundo Dowbor (2014), a desigualdade está no centro do processo que corrompeu o contrato social sobre o qual deveria se sustentar o convívio em sociedade, comprometendo, assim, sua coesão. Com base em dados do Banco Mundial, o autor discute a existência de uma “armadilha da pobreza”, que restringe as oportunidades de ascensão para as populações mais vulneráveis. Consolida-se, dessa forma, “a pobreza como falta de liberdade de escolher a vida que se quer levar, como privação de opções” (Dowbor, 2014, p. 10). Nesse sentido, a desigualdade é compreendida como um processo cumulativo, no qual aqueles que recebem pouco gastam tudo para sobreviver, enquanto uma pequena parcela da população acumula riquezas — não em função de seu esforço produtivo, mas por meio de acúmulos sucessivos. A mobilidade social, portanto, torna-se uma exceção diante das desigualdades estruturais e cumulativas que se perpetuam ao longo do tempo.

A partir da perspectiva teórica da reprodução social, Peugny (2014) demonstra, com base no exemplo francês, que as condições de nascimento continuam a determinar o destino dos indivíduos, mesmo após dois séculos da Revolução Francesa. Para o autor, a sociedade francesa enfrenta desafios significativos relacionados à mobilidade social, apresentando apenas um declínio modesto nos níveis de imobilidade ao longo do tempo. Ao se analisar os aspectos escolares, evidencia-se um paradoxo: embora a escola seja vista como instrumento de igualdade, ela frequentemente reproduz as desigualdades sociais, perpetuando as posições herdadas.

> [...] atribui uma importância desmensurada ao diploma obtido ao término da formação inicial, ao passo que a competição escolar é socialmente desnivelada desde o início, tamanho o peso da origem social nos percursos e nos resultados escolares. (Peugny, 2014, p. 20).

Partindo de tais considerações sobre a educação, pode-se afirmar que as desigualdades existentes entre as famílias exercem um papel determinante nas trajetórias escolares, limitando as possibilidades de ascensão social. A crescente precariedade amplifica esse cenário, tornando a mobilidade social ainda mais difícil de ser alcançada. Para Peugny (2014), trata-se de um efeito da invisibilidade social, contexto no qual cada indivíduo é considerado plenamente responsável por suas escolhas — bem-sucedidas ou não —, uma vez que o destino passa a ser interpretado como resultado exclusivo do esforço pessoal.

Já para Dubet (2020), partindo da perspectiva de que vivemos o fim das classes sociais e o aprofundamento das desigualdades, a massificação escolar — ao promover comparações entre indivíduos próximos — pode intensificar o sentimento de desigualdade. Para o sociólogo, o processo de formação das desigualdades não decorre necessariamente de grandes estruturas, mas opera por meio da agregação de pequenas desigualdades que, acumuladas, produzem efeitos significativo:

> [...] a triagem não se faz mais a montante da escola, mas ao longo dos próprios estudos, com um efeito desmultiplicador das pequenas desigualdades, que apaga as desigualdades de classe, diluindo-as dentro do próprio percurso. Ao se abrir, a escola mudou o modo de produção das desigualdades. Assim, compreende-se melhor as decepções geradas pela democratização escolar, que a redução das desigualdades iniciais de acesso aos estudos foi “neutralizada” pelo prolongamento dos estudos e pela multiplicação das provas de seleção. (Dubet, 2020, p. 43-44).

Diante desse cenário, e com base na tese da multiplicação das desigualdades, observa-se o aumento do sentimento de injustiça entre os indivíduos — mesmo entre aqueles que não se encontram em posições sociais muito distantes. Além disso, para Dubet (2020), em um sistema marcado por desigualdades múltiplas, os indivíduos podem até mudar de posição social, mas seus deslocamentos são limitados. Apesar de algumas mobilidades, não se afastam significativamente da posição ocupada por seus pais. Como exemplo, o autor menciona a mobilidade ascendente no sistema escolar — ilustrada pela massificação do acesso à educação — que, no entanto, não é acompanhada por mobilidade profissional, podendo inclusive resultar em regressão em relação ao nível profissional das gerações anteriores. Dubet (2020) também observa que as sociedades que mais aceitam as desigualdades tendem, paradoxalmente, a ser aquelas que mais acreditam na existência de oportunidades equitativas, mesmo quando a mobilidade social efetiva é baixa.

Ao tratar da igualdade real, Piketty (2022) afirma que a difusão do conhecimento sempre foi uma ferramenta central dos discursos em defesa da igualdade. No entanto, mesmo com a expansão do ensino fundamental e médio nos países do Norte ao longo do século XX, as desigualdades de acesso a carreiras promissoras permanecem significativas. O economista argumenta que a renda familiar é um forte determinante das oportunidades de ingresso no ensino superior e que, mesmo entre aqueles que conseguem acessá-lo, a qualidade dos cursos frequentados varia consideravelmente, evidenciando um processo de “triagem social” (Piketty, 2022, p. 190).

Para Piketty (2020), a desigualdade social é frequentemente justificada por discursos que minimizam a importância das condições individuais na determinação das trajetórias. Tais discursos surgem, para os vencedores do sistema econômico, como uma forma conveniente de “justificar todo e qualquer nível de desigualdade social sem querer e precisar examiná-las e para estigmatizar os perdedores por sua falta de mérito, virtude e diligência” (Piketty, 2020, p. 12). Segundo o autor, esse nível de responsabilização dos mais pobres não era observado em regimes desigualitários anteriores.

A partir dessas análises, torna-se evidente que, apesar da crescente difusão das promessas de mobilidade social, as desigualdades continuam sendo reforçadas e agravadas. Fatores como a origem social, o acesso desigual à educação e a precariedade das condições de vida limitam significativamente as possibilidades de

ascensão social, perpetuando um ciclo de injustiça estrutural. No próximo subcapítulo, apresento a problematização da promessa de mobilidade social mediada pela educação.

2.3 EDUCAÇÃO E PROMESSA DE MOBILIDADE SOCIAL

Treine enquanto eles dormem, estude enquanto eles se divertem, persista enquanto eles descansam, e, então, viva o que eles sonham - Provérbio japonês

Conforme já exposto, a lógica que associa o esforço individual ao sucesso reverbera amplamente, como no provérbio que abre esta seção, frequentemente difundido nas redes sociais. Nesse contexto, a educação é comumente apresentada como uma ponte para o sucesso.

Sob a perspectiva da Sociologia da Educação, Souza (2015) destaca a recorrente caracterização, no senso comum, da educação como fator de reconstrução social, bem como sua associação positiva a temas relacionados à modernidade, à cidadania e ao desenvolvimento. Em suas palavras, a educação configura-se como uma “palavra mágica” que mobiliza expectativas sociais amplas e que

> passou a ser vista como o elemento-chave no combate a todos os problemas que nos afligem, sejam os males do corpo e da alma, os transtornos provocados pela ausência de sentido para a vida, as aflições de um cotidiano atormentado por exclusão social, preconceito, violência, desemprego [...]. (Souza, 2015, introdução).

Portanto, a visão apresentada por Souza (2015) ressalta a centralidade atribuída à educação como catalisadora da transformação social e do progresso individual e coletivo. Segundo Mont’Alvão (2011), a concepção de que a educação é um mecanismo primordial para equalizar oportunidades sociais e superar as rígidas estruturas de transmissão de status entre gerações tem origem nas teorias da modernização. Em contraposição às teorias da reprodução, essas correntes sustentam que o desenvolvimento econômico e social, bem como a consolidação das instituições democráticas, ampliaria as oportunidades educacionais, possibilitando, assim, a valorização das características adquiridas pela população (Ribeiro, 2022).

Canário (2008), ao analisar a construção histórica da escola moderna, afirma que o período subsequente à Segunda Guerra Mundial foi marcado por um processo

de democratização do acesso à escola, impulsionado pela ampliação das políticas públicas voltadas à expansão educacional. Essa transição de uma escola voltada às elites para uma escola de massas inaugurou um tempo de promessas, tendo como pano de fundo a expectativa de desenvolvimento, igualdade e mobilidade social. Para o autor, esse processo foi favorecido pelos vínculos laborais estáveis que caracterizaram o período de crescimento econômico vivenciado pelos países ricos do Ocidente e do Hemisfério Norte.

Nessa lógica, pautada pela ideologia desenvolvimentista, “o horizonte normal de cada cidadão é o de esperar uma melhoria regular e constante das suas condições de vida” (Canário, 2008, p. 75). Assim, o crescimento dos sistemas educativos passou a ser considerado um fator de primeira importância para o desenvolvimento econômico. Canário (2008) ressalta, ainda, que gerir a educação como uma empresa passou a ser entendido como um investimento estratégico, dada a associação entre a elevação dos níveis de qualificação e o progresso econômico.

Segundo Rota Júnior (2013), desde o final do século XIX, a educação brasileira vem sendo afirmada como um fator indispensável para o desenvolvimento da nação, com ênfase na melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, bem como na promoção da ascensão social. Para o autor, a década de 1960 abriu espaço para problematizações acerca da relação entre educação e desenvolvimento, impulsionadas pelo forte discurso modernizador e progressista do Estado. Nesse contexto, ganham destaque os estudos que deram origem ao que ficou conhecido como teoria do capital humano. Nessa perspectiva, ao investir em si mesmo, o indivíduo ampliaria suas possibilidades de mobilidade social.

Para Canário (2008), Rota Júnior (2013) e Azevedo (2021), ainda que por meio de análises distintas, a associação entre os níveis de qualificação obtidos por meio da educação e a promessa de mobilidade social encontra sustentação na teoria do capital humano. Desenvolvida na década de 1960, principalmente pelos economistas Theodore Schultz e Gary Becker, essa teoria buscou compreender a relação entre os investimentos em capital humano e o crescimento econômico. De acordo com Viana e Lima (2010), o capital humano, dimensionado pelos níveis de escolarização, passou a ser considerado uma variável central nos modelos de crescimento econômico. Assim, para os autores, investir em educação refletiria em maiores rendimentos e melhores condições de vida para os trabalhadores e, consequentemente, em um desempenho econômico superior.

No entanto, Valle (2013) ressalta que a relação entre educação escolar e justiça social tem sido amplamente debatida, desde as formulações que compreendem a escola como reprodutora das desigualdades sociais, conforme desenvolvido por Bourdieu, até as discussões contemporâneas. Para a autora, a educação passou a ocupar um lugar estratégico quando foi incorporada ao campo dos direitos do cidadão, uma vez que, enquanto questão restrita ao âmbito familiar, permanecia à margem do debate sobre justiça social.

De acordo com Valle e Ruschel (2010), ao considerar o mérito escolar como arquétipo do mérito pessoal, é possível observar que ele fundamenta as políticas educacionais brasileiras desde a década de 1930. Ao analisarem o léxico das constituições federais entre 1934 e 1988, as autoras constataram que a meritocracia está presente na política educacional do país desde a idealização de um sistema nacional de ensino. Na Constituição de 1934, o direito à educação aparece associado a termos como: capacidade, inteligência, eficiência e vocação. Nesse contexto, o acesso à educação era condicionado à realização de exames seletivos baseados em características individuais dos estudantes, sendo, portanto, direcionado aos talentosos, merecedores e àqueles que obtivessem êxito nos processos avaliativos (Valle; Ruschel, 2010, p. 84). Já o texto constitucional de 1967, além de reafirmar os aspectos meritocráticos das constituições anteriores, introduziu o princípio que sustenta a meritocracia escolar: a igualdade de oportunidades, vinculada à gratuidade, à precariedade e à concessão de bolsas (Valle; Ruschel, 2010).

Por fim, a Constituição de 1988 amplia a defesa pela igualdade de oportunidades escolares e é nela que o propósito meritocrático se torna mais evidente (Valle; Ruschel, 2009; 2010). Para as autoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ao reafirmar reiteradamente a igualdade de oportunidades e valorizar os dons e méritos individuais por meio da ênfase no rendimento escolar e na certificação, consolidou as bases para a construção de uma escola meritocrática no Brasil. No entanto, as políticas formuladas com o intuito de promover a igualdade acabam por se chocar com estruturas sociais profundamente hierarquizadas e desiguais, configurando, assim, um paradoxo:

> comemora-se desde 1988 a importante conquista jurídica do direito à educação para todos os brasileiros; de outro, apesar das medidas práticas que vêm sendo adotadas pelo Estado, persistem o baixo desempenho dos

> alunos, o abandono precoce, a exclusão de grandes contingentes populacionais, a segregação escolar no interior dos próprios sistemas de ensino. (Valle; Ruschel, 2009, p. 186).

Nessa lógica, Dubet (2004) argumenta que as sociedades democráticas escolheram de forma convicta o mérito como princípio de justiça, segundo o qual as escolas seriam justas porque todos poderiam alcançar o sucesso com base no trabalho e nas qualidades individuais. Para o sociólogo francês, a escola meritocrática tornou-se mais justa não por reduzir as desigualdades nos resultados, mas por permitir que todos participassem da mesma competição.

Com o exposto neste subcapítulo, torna-se evidente que a educação tem sido amplamente valorizada como instrumento de desenvolvimento e justiça social. No entanto, no contexto brasileiro, essa concepção enfrenta desafios significativos, uma vez que as disparidades e desigualdades permanecem evidentes — conforme ilustrarei por meio de gráficos no quarto capítulo.

Assim, no próximo capítulo, intitulado *“Panorama Referencial: Educação, Mobilidade Social e Desigualdades”*, aprofundo essa discussão por meio da apresentação de pesquisas sobre a temática, da exploração dos conceitos-chave relacionados à mobilidade social e da problematização da mudança de foco da pesquisa, a qual denomino “ajustando a lente”.

3 PANORAMA REFERENCIAL: EDUCAÇÃO, MOBILIDADE SOCIAL E DESIGUALDADES

> *Nos habituamos a viver em um estado de incerteza, submetidos à urgência das contas presentes a vencer e dos limites estreitos do que podíamos comer, conhecer, desejar.* (Bortolucci, 2023, p. 11)

> *Os ideais de empreendedorismo não são novidades entre as classes trabalhadoras brasileiras. O "sonho de não ter patrão" sempre andou de mãos dadas com o "sonho da casa própria", e ambos impõem ricos para os trabalhadores: o fantasma da dívida, o flagelo dos juros, a precariedade das redes de proteção social, as sucessivas crises econômicas, a chance real de perder tudo e não ter alternativa.* (Bortolucci, 2023, p. 53)

Em *O que é meu*, o professor universitário de Sociologia José Henrique Bortolucci narra a história de seu pai, caminhoneiro desde a década de 1960. Ao descrever o universo social em que seu pai foi criado e trabalhou, percorre também a história do país. Escolhi abrir este capítulo com trechos dessa obra por apresentar grande similitude com a minha própria trajetória: também sou filha de caminhoneiro, com ensino fundamental incompleto, que acredita no poder transformador da educação como caminho para alcançar o que chama de "vida melhor". Mais do que uma identificação pessoal, trago esses excertos pela proximidade com o objetivo deste capítulo: compreender a relação entre educação e mobilidade social no Brasil, uma sociedade "esgarçada pela desigualdade [na qual] sofremos explosões de raiva frente àquelas cenas de injustiça que são o maquinário infernal da perpetuação das elites." (Bortolucci, 2023, p. 119).

Diante disso, este capítulo é dedicado à análise do conceito de mobilidade social e suas implicações com a educação, tendo como pano de fundo a problematização das desigualdades sociais e escolares. O primeiro movimento que realizo é a apresentação das pesquisas já desenvolvidas sobre essa temática.

3.1 PESQUISAS JÁ CONCLUÍDAS

Para compreender o cenário da relação entre educação, mobilidade social e desigualdades, realizei dois movimentos de busca por trabalhos em bases de dados acadêmicas — o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) —, arquivando dissertações e teses publicadas sobre a temática.

Em um primeiro momento, utilizei os descritores “educação” AND “mobilidade”. Esse rastreio inicial resultou em 1.060 trabalhos. Por compreender que as grandes áreas do conhecimento das Ciências Agrárias e da Saúde não mantêm relação direta com a temática de interesse, realizei sua exclusão, totalizando 658 registros. Em seguida, procedi à tabulação das informações de cada trabalho (título, autor, data, Programa de Pós-Graduação e instituição de ensino). Esse movimento permitiu a filtragem de 148 trabalhos para leitura dos resumos e das palavras-chave. A partir dessa leitura, constatei que apenas 17 trabalhos apresentavam relação direta com a temática pesquisada. As informações referentes ao ano de publicação, títulos, autores, programas e instituições de ensino desses trabalhos estão detalhadas no Apêndice A. Posteriormente, identifiquei a pergunta de pesquisa, os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões de cada um dos trabalhos selecionados.

A leitura integral e a sistematização dos 17 trabalhos selecionados, apresentados no Apêndice A, possibilitaram a organização desses estudos em agrupamentos distintos, conforme descrito a seguir:

I. Trabalhos que analisam a ocorrência da mobilidade intergeracional;

II. Trabalhos que analisam a mobilidade social.

Assim, neste momento, opto por aprofundar tais agrupamentos por meio de pequenas descrições, a fim de possibilitar a compreensão de como têm se desenvolvido as pesquisas sobre essa temática. A mobilidade intergeracional, enquanto forma de examinar a mobilidade social ao comparar a posição social dos filhos com a dos pais, oferece subsídios para compreender a evolução da sociedade e as desigualdades sociais ao longo do tempo (Schaefer, 2016; Pastore, 1979). Diversos estudos abordam a mobilidade intergeracional com base em dados relativos ao acesso e à conclusão do Ensino Fundamental, Médio e Superior da população (Scroccaro, 2022; Fraga, 2021; Sousa, 2021; Lingo, 2015; Firmo, 2008; Paschoal, 2007; Machado, 2005). Com exceção da pesquisa realizada por Scroccaro (2022), que utilizou dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para realizar uma comparação entre países da América Latina, os demais trabalhos utilizaram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Além dessas pesquisas, identifiquei duas dissertações que abordam a mobilidade intergeracional sob o viés

econômico, por meio da análise de fatores relacionados à renda. Optei por incluí-las no mesmo grupo de trabalhos, pois todas realizam comparações entre gerações.

Ainda com tempo, destaco a frequência de trabalhos que estudam a relação entre educação e mobilidade no campo da Economia. Sete trabalhos foram realizados em Programas de Pós-Graduação em Economia, um na área da Demografia e outro em Desenvolvimento e Planejamento. Ribeiro (2003) salienta essa tendência ao apontar que a maioria dos estudos sobre desigualdades sociais, especialmente aqueles baseados em dados agregados, são conduzidos por economistas. Embora essas pesquisas possuam mérito inegável, o autor pontua que, ao contrário das vertentes sociológicas, os economistas tendem a compreender as classes sociais como sinônimo de níveis de renda. Para ele, em uma perspectiva mais próxima à abordagem marxista, as classes sociais devem ser determinadas pela posição que os indivíduos ocupam em relação às unidades de produção e/ou de ocupação.

Na pesquisa de mestrado em Economia, Scroccaro (2022) investiga a transmissão intergeracional das características educacionais, com ênfase na análise de jovens de 15 a 29 anos na América Latina. Utilizando dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a transição dos jovens para o mercado de trabalho, a autora destaca a persistência educacional nos extremos da escolaridade. No contexto brasileiro, observa que, quando os pais não possuem instrução formal, a chance de os filhos também não terem é de 19%. Já a probabilidade de os jovens concluírem o Ensino Médio é de 50% quando os pais têm esse mesmo nível de escolaridade, e de 53% quando possuem formação superior. Diante dessa problemática, evidencia-se a forte influência do nível educacional dos pais no desempenho escolar dos filhos.

Há mais de uma década, Paschoal (2007), utilizando dados da PNAD de 1996, investigou as probabilidades de os filhos se situarem em diferentes níveis da distribuição de escolaridade, considerando o nível educacional de seus pais. A pesquisa concluiu que as mães exercem maior influência na escolaridade dos filhos. Assim como apontado por Scroccaro (2022) e Sousa (2021), a autora observou que a mobilidade intergeracional tende a ocorrer com maior frequência nas extremidades da distribuição de escolaridade. Além disso, fatores como idade, cor/raça (ser negro) e residência em áreas rurais afetam negativamente a progressão nos níveis educacionais.

Com certa semelhança, a dissertação de Sousa (2021) analisou a dinâmica educacional da população brasileira entre 25 e 64 anos, considerando as diferentes macrorregiões do país. Utilizando a base de dados da PNAD de 2014, que inclui o suplemento de mobilidade sócio-ocupacional com informações sobre os respondentes e seus pais, a pesquisa evidenciou que os participantes da amostra alcançaram níveis educacionais superiores aos de suas mães — ainda que com variações de intensidade entre as regiões, sobretudo nos extremos da distribuição educacional, o que confirma a tendência já apontada por Paschoal (2007). Destaca-se, entre os resultados, a maior integração no sistema educacional de descendentes em situação de desvantagem social residentes no eixo Centro-Sul. A autora também enfatiza a influência de fatores familiares, individuais e territoriais nas trajetórias educacionais: brancos, mais jovens, não residentes na região Nordeste nem em áreas rurais, oriundos de contextos privilegiados e que vivem com ambos os pais apresentavam maiores probabilidades de ingressar e concluir o Ensino Superior. Assim, aprofundam-se os fatores já identificados por Paschoal (2007), revelando a persistência de desigualdades educacionais associadas à origem social e ao território.

Longo (2015) realizou uma comparação entre os dados das PNAD de 1996 e 2012 com o objetivo de analisar os fatores que influenciam a conclusão do Ensino Fundamental por adolescentes de 16 a 19 anos cujas mães não haviam completado essa etapa de escolarização. Os resultados evidenciaram a permanência de desigualdades associadas ao sexo, à renda e ao tipo de arranjo familiar, mesmo diante da melhora geral no nível educacional da população adolescente. Destaca-se, por exemplo, a maior probabilidade de as meninas superarem a escolaridade das mães em comparação aos meninos: em 1996, essa chance era duas vezes maior, e em 2012, passou a ser 2,6 vezes maior. Quanto ao arranjo familiar, adolescentes que viviam apenas com a mãe apresentaram, em 1996, uma probabilidade 23% menor de ultrapassar a escolaridade materna em comparação aos que viviam com casais com filhos — percentual que aumentou para 32% em 2012. Os resultados mostram que variáveis como sexo, cor, arranjo familiar e renda — isoladas ou combinadas — afetam significativamente as chances de progressão educacional, evidenciando que a mobilidade educacional está condicionada a fatores estruturais e contextuais, que extrapolam o esforço individual.

Na sua tese, Fraga (2015) examinou o grau de mobilidade intergeracional em educação e ocupação entre 1.031 estudantes universitários de Porto Alegre, utilizando

questionários e dados da PNAD de 2014. A partir da análise do material coletado, constatou-se que a maioria dos estudantes apresenta um padrão de imobilidade intergeracional em termos educacionais e ocupacionais em relação aos pais, mas demonstra mobilidade ascendente em comparação com os avós. O estudo também revelou que os capitais financeiro e cultural estão associados a uma menor probabilidade de mobilidade em relação à geração dos pais, corroborando os achados de Scroccaro (2022), que apontam para a influência significativa da formação dos pais sobre a escolaridade dos filhos.

Em linha semelhante, Firmo (2008) analisou os padrões de correlação intergeracional na educação com base nos dados das PNADs de 1988 e 1996, buscando verificar se há um efeito causal direto da escolaridade dos pais no desempenho escolar dos filhos. Tal como nos estudos anteriores, os resultados indicaram que a escolaridade dos pais impacta diretamente o desempenho educacional de seus filhos. Observou-se, ainda, uma persistência educacional mais acentuada nas camadas socioeconômicas menos favorecidas, além da influência direta tanto dos pais quanto das mães sobre a distorção idade-série vivenciada pelos filhos.

Na esteira dos estudos que incorporam a variável renda, destaco três pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Economia. Quintão (2021) conduziu uma análise a partir de informações sobre a renda familiar de indivíduos nascidos em 1978 no município de Ribeirão Preto, com o objetivo de estimar a mobilidade de renda e sua relação com a educação. A pesquisa demonstrou que, quanto mais elevada era a posição da família na distribuição de renda em 1978, maior foi a quantidade média de anos de estudo do indivíduo em 2015. No entanto, a relação entre renda familiar e escolaridade revelou-se mais acentuada para pessoas brancas do que para pessoas negras: enquanto um acréscimo de um ano de estudo corresponde, em média, a um aumento de 4,6 percentis na distribuição de renda entre brancos, esse incremento é de apenas 2,9 percentis entre negros.

Ricci (2014), de forma semelhante aos estudos previamente discutidos, investigou o impacto da escolaridade dos pais, com foco nos ganhos salariais dos filhos, utilizando dados da PNAD de 1996. Os principais resultados da pesquisa indicaram que a escolaridade dos pais influencia diretamente os rendimentos salariais dos filhos, especialmente quando esses possuem baixa escolaridade, como o Ensino Fundamental. Nesses casos, observa-se uma menor probabilidade de mobilidade

intergeracional com base nos salários, o que evidencia as limitações impostas pela origem educacional familiar.

Em sua Tese *Desigualdades de oportunidades educacionais*, Machado (2005) incorporou à análise do impacto do nível educacional dos pais na probabilidade de distorção idade-série dos filhos o efeito da renda familiar. Para isso, utilizou dados da PNAD de 1996, filtrando informações sobre características gerais, educacionais e um levantamento sobre a mobilidade social dos respondentes com mais de 15 anos. A pesquisa destacou que filhos de pais com maior nível de escolaridade e inseridos em famílias com maior renda per capita apresentam menor probabilidade de estarem em situação de defasagem idade-série. Como síntese, o estudo constatou que meninos, não brancos, residentes em regiões com menor oferta educacional — com destaque para o Nordeste, à época do levantamento —, oriundos de famílias numerosas, com baixa renda per capita e pais com baixos níveis de escolaridade, são mais propensos a vivenciar a defasagem idade-série.

As pesquisas reunidas neste agrupamento corroboram a compreensão de que existem padrões consistentes na influência das variáveis escolaridade e renda dos pais sobre o trajeto educacional dos filhos. Apesar de utilizarem metodologias e objetos de pesquisa distintos, os estudos convergem para o entendimento de que há uma forte tendência à manutenção das desigualdades sociais. Além disso, evidenciam que variáveis como sexo, cor, tipo de arranjo familiar e região de residência exercem impacto significativo sobre as possibilidades de mobilidade dos indivíduos.

Outro agrupamento possível contempla pesquisas que abordam a temática da mobilidade social em distintas áreas do conhecimento, sem necessariamente se concentrarem na adjetivação da mobilidade entre gerações. Esse grupo inclui estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação, como os de Pieczarka (2009) e Ferreira (2004); em Ciências Sociais e Sociologia, como os de Figueiredo (2006) e Honorato (2005). Diferentemente do agrupamento anterior, este conjunto inclui apenas uma dissertação da área da Economia, desenvolvida por Brito (2006), e duas no campo do Planejamento e Desenvolvimento, de Santos (2021) e Santos (2001).

Em sua dissertação *Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba*, Pieczarka (2009) entrevistou adolescentes de uma escola pública para compreender suas percepções sobre desigualdade e mobilidade social. A partir da análise, observou que os sujeitos

da pesquisa demonstravam maior compreensão dos processos de mobilidade social do que das dinâmicas que produzem a desigualdade social. Destaco os achados que evidenciam a percepção, por parte dos estudantes, da existência de obstáculos para mudar de vida, mas também a crença de que tudo depende de determinação e perseverança. É frequente o uso de expressões como: "estudar bastante", "correr atrás", "não desanimar", "tem que querer". Com isso, é possível perceber como o léxico da meritocracia, apresentado no primeiro capítulo, está amplamente disseminado na sociedade, independentemente das condições sociais e econômicas em que se vive.

Também no âmbito das entrevistas, Figueiredo (2006), em sua tese, ouviu egressos de universidades particulares da região metropolitana de São Paulo, com o objetivo de analisar os efeitos decorrentes da obtenção do diploma de graduação por parte de indivíduos cujos pais não possuem esse nível de escolaridade. Em síntese, os relatos destacam o mercado de trabalho como principal dimensão de impacto, com menções frequentes à ampliação das possibilidades de reconhecimento e ascensão social. Um dos entrevistados sintetiza essa percepção ao afirmar: “somente com curso superior é que as portas podem se abrir” (Figueiredo, 2006, p. 184). Com isso, compreende-se que a obtenção do diploma de graduação é entendida pelos participantes como um fator determinante para a conquista de oportunidades de sucesso.

Já no domínio do Ensino Médio, Santos (2021) analisa os impactos da educação no perfil social e econômico de jovens que concluíram essa etapa em uma escola estadual. Entre os resultados, a pesquisadora constatou que os estudantes relataram não ter sido devidamente preparados para o mercado de trabalho e que, de um total de 13 entrevistados, apenas cinco ingressaram no Ensino Superior. Apesar disso, os participantes reforçaram a importância da educação tanto para o desenvolvimento do país quanto para a transformação de suas próprias vidas. Ainda assim, faz-se necessário aprofundar a discussão em torno do conceito de mobilidade social.

No início dos anos 2000, Santos, I. (2001) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de analisar se a escolarização oferecida na cidade de Belém, durante a década de 1990, impactou na qualidade social da vida das pessoas. Utilizando a metodologia de história de vida, a autora evidenciou a reprodução social das desigualdades, ao constatar que “as camadas populares, ao disporem dos Sistemas

de Ensino, agregam valores simbólicos que, no entanto, não lhes garante a ascensão econômica” (Santos, I., 2001, p. 9). Dessa forma, a pesquisa estabelece a relação entre desigualdades de ordem econômica e as limitações impostas às possibilidades de mobilidade social.

No que se refere ao Ensino Fundamental, Ferreira (2004) investigou as chamadas trajetórias ocupacionais de jovens egressos de uma escola localizada em Florianópolis. A partir desse estudo, constatou que todos os participantes poderiam ser caracterizados como estudantes trabalhadores. Denominados como “guerreiros”, esses jovens inserem-se de forma precária no mercado de trabalho, marcados por elevada rotatividade nas ocupações exercidas e pela ausência de registro em carteira, devido à faixa etária. Além disso, observou-se que, em sua maioria, esses jovens não deram continuidade aos estudos.

Com uma temática distinta, embora ainda relacionada à lógica do trabalho infantil, Brito (2006) investigou os efeitos de programas sociais voltados ao combate dessa prática sobre o ganho educacional dos participantes, considerando a perspectiva da redução da pobreza e da desigualdade. A pesquisa concluiu que tais políticas somente seriam eficazes na promoção da mobilidade social se acompanhadas de ações que promovam melhorias efetivas na qualidade das escolas públicas.

Assim, as pesquisas que compõem este agrupamento ressaltam a influência das desigualdades sociais e econômicas nos processos de mobilidade social. Além disso, em consonância com as discussões apresentadas no capítulo introdutório deste trabalho, evidencia-se a recorrência de narrativas que reforçam e consolidam o discurso meritocrático na sociedade.

Em estudo contemporâneo, ao analisar a dimensão social das desigualdades, Ribeiro (2019) descreve o processo de mobilidade social a partir das estruturas de classe, status ocupacional e níveis de renda alcançados pelos indivíduos. Na construção de seu esquema analítico, o autor destaca que, na Sociologia contemporânea, o principal foco das pesquisas sobre mobilidade tem sido a investigação da transmissão intergeracional de vantagens e desvantagens. Apesar dos avanços observados, Ribeiro (2019) chama atenção para a persistência de um forte contraste entre as classes mais e menos privilegiadas, evidenciando que determinados grupos parecem viver sob uma lógica contínua de acumulação de desvantagens.

Em conformidade com a lógica meritocrática destacada no primeiro capítulo, Ribeiro (2019) menciona a existência de uma teoria segundo a qual, em sociedades modernas e industriais, seriam as características adquiridas — como as qualificações educacionais — que tenderiam a exercer maior influência sobre a mobilidade social, diferentemente das sociedades em que a posição social dos pais e as características herdadas determinam o futuro dos filhos. No entanto, o autor evidencia a multiplicidade de meandros pelos quais ocorre a transmissão intergeracional da desigualdade social, contrariando essa lógica simplificadora.

Outro componente recorrente nas leituras sobre mobilidade social refere-se à origem social. De acordo com Ribeiro (2019), sob a perspectiva da reprodução das desigualdades, esse aspecto diz respeito às características herdadas. Suas análises concentram-se nas desigualdades relacionadas à situação social das famílias, considerando tanto os recursos disponíveis quanto sua distribuição desigual. Tais desigualdades se articulam com variáveis como classe social da família, grupo racial ou étnico, sexo, região de nascimento e coorte etária. Nesse sentido, o autor destaca três dimensões fundamentais para a mobilidade social: os capitais econômico, social e cultural.

O capital econômico é o mais recorrente nos estudos sobre desigualdades e mobilidade social, sendo comumente analisado por meio da renda. Para Ribeiro (2019), embora essa dimensão envolva diferentes aspectos, as variáveis mais utilizadas são classe social e status socioeconômico, mensuradas principalmente pela renda e pela riqueza. A variável “classe social” é capaz de delinear as principais barreiras que separam indivíduos e famílias, partindo da ideia de que diferentes posições na estrutura produtiva são relevantes para determinar a posição econômica dos sujeitos (Ribeiro, 2019). Já o status socioeconômico permite a hierarquização das ocupações com base nos níveis de renda e escolaridade. Por fim, o autor destaca que o capital cultural é o fator que facilita o acesso dos filhos a bens culturais e a uma melhor navegação pelo sistema educacional. Nessa perspectiva, os estudos contemporâneos sobre mobilidade social enfatizam o processo de aquisição de capital humano e de credenciais educacionais.

Ao realizar a pesquisa utilizando os mesmos descritores no site de buscas SciELO, identifiquei a relevância dos estudos de Santos, J. (2021, 2022, 2023) para a compreensão da temática, embora eu me afaste dessa perspectiva, como destacarei na seção 2.3. A partir de uma abordagem neomarxista, o pesquisador investigou, com

base nos dados do suplemento de mobilidade social da PNAD de 2014: a) a relação entre origem de classe — compreendida como as circunstâncias de criação dos indivíduos —, gênero e a transmissão das desigualdades socioeconômicas no Brasil (Santos, 2021); b) a influência da desigualdade racial na transmissão intergeracional das vantagens e desvantagens oriundas da origem de classe social (Santos, 2022); e c) os efeitos da origem de classe em interações simultâneas com raça e gênero (Santos, 2023).

Nessa perspectiva, a mobilidade social foi compreendida como o grau de associação entre a condição socioeconômica dos pais e dos filhos, mensurada pela renda destes últimos (Santos, J., 2021, 2022, 2023). Assim, o autor destaca, em suas pesquisas, a importância da compreensão da estrutura de classes sociais, que ele agrupa em cinco categorias: a) empregadores, especialistas autônomos, empregados especialistas e gerentes; b) empregados qualificados e supervisores, com níveis parciais de qualificação escassa e autoridade; c) autônomos ativos e agrícolas, compreendidos como detentores de ativos de menor valor; d) assalariados submetidos a processos de controle e apropriação dos resultados; e e) destituídos por processos de exclusão e insuficiência de ativos, categoria que abrange autônomos precários, empregados domésticos e trabalhadores de subsistência.

As análises realizadas a partir desse conjunto de dados permitiram ao autor concluir que há uma forte associação direta entre a origem de classe e a renda dos filhos, especialmente entre aqueles provenientes de classes privilegiadas. As discrepâncias de gênero revelam que o acesso à educação exerce um papel ainda mais crucial para as mulheres oriundas de classes menos favorecidas (Santos, J., 2021). Em relação às desigualdades raciais, o pesquisador identificou disparidades significativas em todos os níveis educacionais, evidenciando uma marcada desigualdade racial na transmissão intergeracional da posição de classe no Brasil. Como destaca Santos (2022, p. 354), “condições de origem de classe mais vantajosas geram discrepâncias raciais elevadas no efeito total e apreciáveis no efeito direto da origem.” Em síntese, as vantagens e desvantagens nas oportunidades educacionais e de mobilidade são moduladas pela interação entre origem de classe, raça e gênero.

Outro destaque na busca realizada no site Scielo refere-se às produções de Carlos Antonio Costa Ribeiro. No artigo *Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional*, Ribeiro e Carvalhaes (2019) analisam a estratificação horizontal no

acesso ao ensino superior brasileiro. Especificamente, investigam as desigualdades de classe, gênero e raça no ingresso em diferentes cursos de graduação durante o período que denominam como de expansão do sistema, ocorrido na década de 2000. A pesquisa evidenciou que as origens socioeconômicas influenciam na escolha por cursos de maior prestígio social; que os homens estão mais concentrados nas áreas das ciências exatas, enquanto as mulheres predominam em cursos vinculados ao cuidado; e que há uma maior concentração de estudantes negros em cursos associados a menores retornos financeiros.

Já no texto *Mobilidade e estrutura de classes no Brasil Contemporâneo*, Ribeiro (2014), ao analisar a estrutura de classes e a mobilidade social no Brasil com base em dados das PNADs de 1973, 1982, 1988 e 1996, além da Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades de 2008, descreve o padrão de fluidez social no país. A partir desses dados, demonstra o que denomina de imobilidade social, pois as classes mais altas tendem a manter suas posições, enquanto as camadas mais baixas enfrentam maiores obstáculos para ascender socialmente. Nesse sentido, o autor pontua que, embora a educação desempenhe um papel importante na mobilidade social, as desigualdades de origem persistem mesmo entre indivíduos com níveis educacionais mais elevados. As pesquisas desenvolvidas pelo autor evidenciam que a educação, isoladamente, não é suficiente para garantir mobilidade social, sendo também determinantes variáveis como gênero, raça e concentração de renda.

Em síntese, as pesquisas analisadas revelam o impacto das desigualdades sociais e econômicas nos processos de mobilidade social. As dissertações e teses examinadas, abrangendo diversas áreas do conhecimento, indicam que, apesar dos avanços no campo educacional e das promessas de ascensão social, as desigualdades persistem e, muitas vezes, se perpetuam. A interseção de fatores como capital econômico, social e cultural exerce um papel decisivo na determinação das oportunidades de mobilidade.

Com base nesses achados, passo a apresentar os conceitos fundamentais que sustentam os estudos sobre mobilidade social.

3.2 CONCEITOS PARA PESQUISAR MOBILIDADE SOCIAL

De acordo com Giddens e Sutton (2017), a mobilidade social refere-se ao deslocamento de indivíduos ou grupos entre diferentes posições socioeconômicas,

seja de forma ascendente ou descendente, dentro de uma hierarquia estabelecida por sistemas de estratificação, especialmente os sistemas de classe social. Segundo os autores, as pesquisas sobre mobilidade social remontam ao período pós-1945, quando sociólogos buscavam compreender se a desigualdade social estava diminuindo à medida que as sociedades se tornavam mais prósperas.

Ao realizar uma caracterização histórica, Ferreira (2010) analisa que foi somente com as Revoluções Inglesa e Francesa que a mobilidade social se constituiu como um traço da sociedade de classes, a qual se estabelecia em substituição às sociedades de castas e estamentos. No Brasil, o processo de formação das classes sociais remonta “à inserção do Brasil colonial nos processos macroeconômicos da Revolução Comercial e do surgimento da modernidade burguesa” (Ferreira, 2010, p. 127). No entanto, é na República Velha, com o poder das oligarquias do café-com-leite, que a formação da classe burguesa, da classe média e do operariado é impulsionada nas grandes cidades.

Para Ferreira (2010), o conceito de mobilidade social refere-se ao movimento e à mudança de posição de indivíduos ou grupos dentro de um sistema de estratificação social — ou seja, em uma organização constituída pela divisão da sociedade em estratos ou camadas sociais, definidos a partir de determinados critérios. Segundo o autor, com base nas definições clássicas da Sociologia, a mobilidade social pode ocorrer em dois sentidos: vertical ou horizontal. A mobilidade vertical, que pode ser ascendente ou descendente, ocorre quando há uma mudança na posição de classe do indivíduo ou grupo na escala social em comparação com a posição anteriormente ocupada. Já a mobilidade horizontal diz respeito a mudanças de posição dentro da mesma classe social, sem que isso implique alteração no status de classe dos indivíduos ou grupos.

De acordo com Pastore (1979), a mobilidade social constitui o tema central da Sociologia do Desenvolvimento. Por se referir às mudanças de status social, esse conceito é frequentemente utilizado como indicador de desenvolvimento social. Nesse sentido, o autor afirma que “uma sociedade sem mobilidade é uma sociedade estagnada que simplesmente reproduz sua estrutura social ao longo do tempo e, por isso, pouco pode oferecer em termos de promoção humana e progresso social.” (Pastore, 1979, p. 3). Assim, é por meio da elevação do padrão de vida da população e da equalização da estrutura social — proporcionadas pela mobilidade social — que as sociedades alcançam o desenvolvimento social.

Assim como Ferreira (2010), Pastore (1979) argumenta que a mobilidade pode ser ascendente ou descendente. Para o autor, ambos os tipos coexistem, sendo o estudo dessas dinâmicas fundamental para compreender o grau de dinamismo de uma sociedade. Nessa perspectiva, a mobilidade vertical ascendente — que tem o potencial de reduzir a base da pirâmide social — configura-se como uma condição necessária para o desenvolvimento social, ao operar como um mecanismo de promoção. Assim, “o resultado societário da mobilidade social ao longo do tempo é a modificação do tamanho das diferentes classes sociais e da própria sociedade em direção a padrões mais igualitários.” (Pastore, 1979, p. 5).

O conceito-chave no estudo da mobilidade social, segundo Pastore (1979), é o status social. A partir de uma perspectiva macrossocial, o autor compreende o status como a posição ocupada por um indivíduo na hierarquia de um sistema específico de estratificação social. Essa posição é determinada pelas normas do sistema, que podem se basear em critérios adquiridos — como educação e profissão — ou atribuídos — como herança, cor e religião —, estes últimos geralmente associados a sociedades mais estáticas. Dessa forma, a mobilidade social é, para Pastore, capaz de sintetizar um conjunto complexo de mudanças que ocorrem tanto no sistema quanto nos indivíduos ao longo do tempo, funcionando simultaneamente como resultado e como fator determinante do desenvolvimento, ao revelar o ritmo e a natureza das transformações sociais.

Com base na análise dos trabalhos revisados, observei que é comum a utilização da categoria de classe social em estudos sobre mobilidade social, uma vez que esta permite compreender os movimentos dos indivíduos entre as diferentes camadas ou estratos da sociedade. De acordo com Mattoso (2004), o termo *classe* tinha, originalmente, relação com a divisão do trabalho na Roma Antiga. No entanto, foi a Sociologia Clássica — especialmente por meio das contribuições de Marx e Weber — que forneceu as bases fundamentais para a conceituação e teorização do termo em sua acepção moderna.

Conforme Giddens e Sutton (2017, p. 143), classe é definida como a “posição econômica relativa de grandes grupos sociais, definida em relação à ocupação, posse de propriedades privadas e riqueza ou escolhas de estilo de vida”. Os autores apontam que a definição de classe social tem sido historicamente objeto de divergências desde o surgimento das diferentes abordagens teóricas propostas por Marx e Weber. Para Marx, a classe social é determinada pela relação que os

indivíduos mantêm com os meios de produção, distinguindo, assim, proprietários de não proprietários. Já Weber argumentava que as divisões de classe não derivam apenas da posse ou ausência de propriedade, mas também de habilidades e qualificações, as quais influenciam os tipos de trabalho acessíveis aos indivíduos. Nesse sentido, as oportunidades de vida são moldadas pela posição ocupada no mercado de trabalho. Além disso, Weber diferencia a noção de *status*, compreendida como o prestígio social percebido pelos outros, da noção de classe, o que amplia a análise das desigualdades sociais além das dimensões puramente econômicas.

Para Stavenhagen (1977), Karl Marx não desenvolveu uma definição exaustiva do conceito de classe, mas deixou claro que a ocupação, o nível de renda e o estilo de vida não são os principais critérios para caracterizar uma classe social, embora possam ser considerados critérios secundários. Na literatura marxista, segundo o autor, é a relação com os meios de produção que constitui a base econômica das classes sociais. Nessa perspectiva, as classes só existem em função umas das outras. No entanto, tratam-se de relações de oposição e diferenciação:

> As relações de oposição são assimétricas: as classes não se enfrentam em plano de igualdade. As posições diferenciais que as classes ocupam na estrutura socioeconômica permitem que umas tenham maior riqueza, maior poder econômico, maior domínio político que outras, e este poder e este domínio são exercidos em detrimento dos interesses das classes que deles carecem. (Stavenhagen, 1977, p. 244).

Dessa forma, afasta-se da compreensão contemporânea e usual que relaciona a classe social unicamente ao valor monetário, enfatizando, em vez disso, a diferença entre posições sociais com base em dimensões sociais e econômicas. De acordo com Dubet (2001), na teoria marxista, as desigualdades de classe constituem um elemento fundamental e estrutural das sociedades modernas, ou seja, das sociedades capitalistas.

O sociólogo contemporâneo aponta que, para além da filiação marxista, as classes sociais e suas relações tornaram-se o foco central da sociologia, uma vez que as desigualdades de classe constituem tanto aquilo que precisa ser explicado quanto aquilo que explica grande parte das condutas sociais e culturais. Nesse sentido, “as classes definem grupos de interesses objetivos e suscetíveis de superar o egoísmo dos interesses individuais através de uma consciência de classe” (Dubet, 2001, p. 6). Assim, esse tipo de representação formou uma matriz geral amplamente

compartilhada pelos sociólogos da sociedade industrial até meados da década de 1960, incluindo aqueles que partiam de perspectivas bastante distintas.

Seguindo as compreensões de classe social na Sociologia Clássica, Max Weber definiu que as classes, assim como os estamentos e os partidos, são manifestações da distribuição de poder dentro de uma comunidade (Weber, 2016). As classes, para o sociólogo, não são comunidades, mas representam bases possíveis de ação comunal, de modo que:

> [...] podemos falar de uma classe quando: 1) certo número de pessoas tem em comum um componente causal específico em suas oportunidades de vida, e na medida em que 2) esse componente é representado exclusivamente pelos interesses econômicos da posse de bens e oportunidades de renda, e 3) é representado sob as condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho. Esses pontos referem-se à "situação de classe", que podemos expressar de modo mais sucinto como a oportunidade típica de uma oferta de bens; de condições de vida exteriores e experiências pessoais de vida. [...] A palavra classe refere-se a qualquer grupo de pessoas que se encontram na mesma situação de classe. (Weber, 2016, p. 132).

De acordo com Giddens (1975), Weber, ao proporcionar uma discussão explícita sobre o conceito de classe, preencheu uma lacuna deixada por Marx. Nesse sentido, o autor destaca que a classe sempre se refere a interesses de mercado que existem independentemente da consciência que os indivíduos têm desses interesses. Outro ponto de destaque é a diferenciação entre "classe", que expressa as relações envolvidas na produção, e o que Weber denomina "grupo", que expressa as relações relacionadas ao consumo e aos estilos de vida específicos. Giddens (1975) também observa que Weber faz referência, embora sem desenvolver amplamente, à classe social, a qual é "formada por um aglomerado de situações de classe ligadas pelo fato de que envolvem chances comuns de mobilidade, tanto dentro da carreira dos indivíduos quanto através das gerações" (Giddens, 1975, p. 53). Assim, a análise de Weber, mesmo que não totalmente desenvolvida, contribui para a compreensão das formas variadas pelas quais as chances de mobilidade social são moldadas, destacando a importância das relações econômicas e culturais na configuração das hierarquias sociais.

Nessa linha, Giddens (1975) destaca que, para Weber, a classe social só existe quando as situações de classe são agrupadas, criando um nexo comum de intercâmbio cultural entre os indivíduos. O autor também descreve que, na perspectiva weberiana, existem quatro principais grupos de classes sociais no capitalismo: 1) a

classe operária manual; 2) a pequena burguesia; 3) os trabalhadores *white-collar* não proprietários; e 4) os privilegiados por meio da propriedade e da educação. Para Giddens (1975), Weber reconhece que o funcionamento irrestrito do mercado capitalista tende a favorecer as condições materiais do capital. No entanto, ele argumenta que a abolição da propriedade privada dos meios de produção, por si só, não é suficiente para promover a transformação completa da sociedade almejada por Marx.

Florestan Fernandes, ao tratar das classes sociais na América Latina, observa que existiam distintos usos do conceito de classe social entre os autores. Alguns o utilizavam como sinônimo de camada social, para designar qualquer tipo de estrato social, não necessariamente hierarquizado; outros, de forma mais restrita, empregavam o termo para se referir a estratos sociais definidos pela existência de uma comunidade de interesses, quase sempre associada a relações de dominação, poder político, prestígio social e estilo de vida; e, por fim, havia aqueles que definiam classe social como um arranjo da sociedade intrinsecamente ligado ao sistema de produção capitalista (Fernandes, 1975). Essa diversidade de abordagens revela a complexidade do conceito de classe social e reflete as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas empregadas na compreensão das estruturas sociais na América Latina.

No entanto, existem perspectivas que avançam na elaboração do conceito de classe social. Em texto elaborado para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Pompeu et al. (2020) enfatizam a perspectiva teórica denominada pós-classe. De acordo com os autores, a literatura que sustenta essa abordagem emerge a partir da década de 1960, refletindo um certo fracasso das análises tradicionais sobre classe social. Esse fracasso seria explicado pelo desenvolvimento do capitalismo, que teria tornado a categoria de classe mais fluida, bem como pelo surgimento de novas identidades de gênero, raciais e políticas, nas quais o pertencimento a uma classe já não implica, necessariamente, visões de mundo homogêneas entre seus membros. Assim,

> A perspectiva pós-classe indaga se não seria melhor abandonar esse conceito e partir para outras classificações identitárias, geográficas ou econômicas. Pode-se pensar na diferença entre ricos e não ricos. Ou se privilegiar identidades de gênero ou de etnia. Ou a oposição entre urbano e rural. Ou a oposição entre regiões do mesmo país: os sulistas ricos em contraste aos nordestinos pobres no Brasil; ou os estados industrializados dos Estados Unidos em oposição aos estados rurais. Há inúmeros sociólogos

> que pregam o abandono do conceito de classe, alegando que as comunidades de trabalhadores não mais formam agregados homogêneos em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. (Pompeu *et al*., 2020, p. 9)

Os autores argumentam que seria mais profícuo centrar as análises nas formas crescentes de desigualdades sociais e de renda. Nessa lógica, Giddens e Sutton (2017) observam que, desde a década de 1980, o conceito de classe tem sido alvo de críticas por parte de sociólogos. A principal razão reside na divisão global do trabalho resultante da globalização, que ampliou as desigualdades para além das fronteiras do Estado-nação. Além disso, os autores destacam que o status derivado do papel de “chefe de família” já não se mostra adequado, e que é difícil enquadrar grupos como estudantes, adolescentes, desempregados, entre diversas outras categorias, nas classificações de classe, o que torna tais esquemas incompletos e parciais.

Nesta seção, busquei apresentar uma visão geral dos principais conceitos discutidos nas teorias sobre mobilidade social. A partir dessas abordagens, observei que, nas teorias clássicas, o conceito de classe social ocupava um lugar central. No entanto, ao revisar as leituras que fundamentam este projeto e considerar as contribuições das teorias pós-classe aqui expostas, constatei que outras variáveis assumem maior relevância para os objetivos da pesquisa, como gênero e raça/etnia. Diante disso, na próxima seção, proponho o que denomino "ajuste de lente", em que discuto a necessidade de incorporação de novos conceitos que respondam de forma mais adequada às dinâmicas sociais contemporâneas.

3.3 AJUSTANDO A LENTE

A caracterização do Brasil como um país desigual é amplamente reconhecida, não apenas em termos de distribuição de renda, mas também no acesso a direitos e serviços básicos, como saúde, educação, saneamento, moradia, transporte público e trabalho. Ao final de 2021, o *World Inequality Lab*, dirigido por Thomas Piketty, publicou o *Relatório Mundial sobre as Desigualdades 2022*, no qual destacou que o Brasil permanece entre os países com os maiores índices de desigualdade social e de renda (Fernandes, 2021). Segundo o estudo, o 1% mais rico da população brasileira detém praticamente metade das riquezas de ordem patrimonial do país (WID, 2021). Além disso, a desigualdade de riqueza no Brasil figura entre as mais elevadas do mundo. De acordo com o relatório: “Os dados disponíveis sugerem que

a desigualdade de riqueza aumentou desde meados da década de 1990, em um contexto de desregulamentação financeira e nenhuma grande reforma tributária" (WID, 2021, p. 8, tradução nossa).

Para Thomas Piketty (2020), e em consonância com o que já foi exposto, nota-se, nas sociedades contemporâneas, a predominância de narrativas empreendedoristas, proprietaristas e, mais do que isso, meritocráticas, nas quais

> [...] a desigualdade moderna é justa, uma vez que decorre de um processo livremente escolhido, em que todos têm as mesmas oportunidades de aceder ao mercado e à propriedade e em que todos se beneficiam naturalmente da acumulação dos mais ricos, os quais também os mais empreendedores, os mais merecedores e os mais úteis. (Piketty, 2020, p. 11).

No entanto, para o autor, essa justificativa das narrativas meritocráticas encontra-se cada vez mais fragilizada. Com o avanço das desigualdades socioeconômicas em escala global desde a década de 1980, torna-se progressivamente mais difícil sustentar a ideia de que as desigualdades decorrem exclusivamente do mérito individual. Isso porque há um "abismo imenso entre as declarações meritocráticas oficiais e as realidades enfrentadas pelas classes desfavorecidas em termos de acesso à educação e à riqueza" (Piketty, 2020, p. 11).

Na perspectiva do economista francês, a desigualdade é, antes de tudo, ideológica e política. Ao contrário das narrativas das elites, que buscam naturalizar as desigualdades e apresentá-las como inevitáveis, a história demonstra que tais desigualdades variam no tempo e no espaço, alterando-se em termos de amplitude e estrutura (Piketty, 2020). Nesse sentido, o autor destaca que "foi a luta pela igualdade e pela educação, e não a sacralização da propriedade, da estabilidade e da desigualdade, que permitiu o desenvolvimento econômico e o progresso humano" (Piketty, 2020, p. 13). Assim, argumenta que, apesar da existência do progresso humano, este pode ser abruptamente interrompido pelos que ele denomina como desvios desigualitários e identitários. Embora a sociedade global tenha hoje maior acesso à saúde, à educação e à cultura do que jamais teve, tais avanços "acabam mascarando imensas desigualdades e fragilidades" (Piketty, 2020, p. 29).

Dessa forma, ao centrar suas análises no 1% situado no topo da pirâmide econômica, o autor sustenta a tese de que, desde os anos 1980, o mundo tem assistido ao aumento das desigualdades em quase todas as regiões do planeta (Piketty, 2020). Nesse sentido, argumenta que todas as sociedades deveriam ser

capazes de justificar suas desigualdades, as quais, por constituírem evoluções complexas e multidimensionais, resultantes de uma mescla de efeitos, não podem ser analisadas a partir de um único indicador sintético, como é o caso do Índice de Gini.

Assim como Piketty, que afirma que “a história das sociedades seria muito mais a história do conflito de ideologias do que a luta de classes” (Alves, 2021, p. 10), Dubet (2020), a partir de outra perspectiva analítica, defende que o agravamento das desigualdades estaria associado a um certo esgotamento do sistema de desigualdades baseado nas classes sociais. De acordo com o sociólogo, esse sistema sustentou-se por meio de um “modelo de justiça social que buscava reduzir as desigualdades entre as posições sociais, graças aos direitos sociais, ao Estado de bem-estar social, aos serviços públicos e às transferências sociais” (Dubet, 2020, p. 22). Nesse contexto, as desigualdades foram reduzidas ao longo do século XX, uma vez que o crescimento econômico foi revertido em transferência de riquezas para os mais pobres — pois, antes de qualquer outra coisa, tratava-se de desigualdades de classe. Nessa lógica, os desafios individuais eram compreendidos como desafios coletivos.

Como consequência das mutações do capitalismo, observa-se o esgotamento do sistema de classes, no qual são incorporadas novas categorias a uma mesma estrutura de classe: “as classes criativas e as estáticas, os incluídos e os excluídos, os estáveis e os precários, os ganhadores e os perdedores, os minoritários estigmatizados e os majoritários estigmatizantes etc.” (Dubet, 2020, p. 12). Nessa lógica de multiplicação das desigualdades, há uma transição da desigualdade entre posições sociais para desigualdades entre indivíduos, cada vez mais marcados pelo ressentimento diante das injustiças que os afetam diretamente.

Nessa ambiência de multiplicação das desigualdades, marcada pelo entrecruzamento de diversas clivagens, cada indivíduo sofre na qualidade de sujeito singular, vivenciando, portanto, a experiência das desigualdades (Dubet, 2020). Dessa forma, alterou-se também o enquadramento do modelo de justiça social. Enquanto, no sistema de classes sociais, a injustiça era compreendida por meio da comparação entre ricos e pobres, trabalhadores e patrões, no sistema de desigualdades multiplicadas, a injustiça tende a ser associada “à norma da igualdade de oportunidades meritocrática” (Dubet, 2020, p. 52).

Cerca de duas décadas antes, o sociólogo já alertava para o que denominava de mutação da estrutura de classes nas sociedades industriais (Dubet, 2001). Para o

autor, as análises descritivas das desigualdades já não são capazes de construir escalas de estratificação confiáveis com base na ideia de classes, em razão da introdução de novos critérios para a definição das desigualdades. Ele apresenta exemplos que ilustram como o aprimoramento dos estudos evidencia a persistência — ou mesmo a consolidação — de microdesigualdades, as quais afetam as relações de classe concretas e estáveis: a inserção das mulheres no mercado de trabalho não eliminou as disparidades salariais; a integração dos imigrantes na sociedade francesa não evitou a segregação em bairros mais pobres; e os jovens enfrentam a precariedade e a incerteza quanto à obtenção de um emprego estável.

Para Dubet (2001), a descrição das novas desigualdades é inesgotável. O autor argumenta que esse cenário alterou a perspectiva dos sociólogos, uma vez que a maioria dessas múltiplas desigualdades não pode ser explicada exclusivamente pela origem social ou pela posição de classe, resultando, na verdade, da combinação de diversos fatores interligados e complexos.

Nesta adequação de conceitos para focar a lente da problematização das desigualdades, reconheço a importância dos estudos de Ulrich Beck para a fundamentação desta tese, assim como ocorreu em minha dissertação. A partir da análise climática e de suas respectivas reverberações, o sociólogo alerta que não vivemos apenas mudanças na sociedade, mas sim uma metamorfose do mundo. Essa metamorfose, por sua vez, desestabiliza as certezas da sociedade moderna. Não se trata de uma mudança ou transformação, tampouco de um caminho evolucionário, mas de “uma mudança extraordinária de visões de mundo, a reconfiguração da visão de mundo nacional” (Beck, 2018, p. 18). O autor utiliza, como exemplo analítico, o risco climático para afirmar que esse fenômeno nos ensina que a nação não é mais o centro do mundo. As nações e os Estados-nação são metamorfoseados: não desaparecem, mas precisam se reinventar, pois as fronteiras tornam-se líquidas e flexíveis. Nesse sentido, ninguém pode escapar do global: aqueles que se apegam às fronteiras nacionais tornam-se os perdedores; os que agem de forma exclusivamente nacional ou local são deixados para trás (Beck, 2018). Assim, a metamorfose implica o afastamento da perspectiva do Estado-nação e a adoção de uma perspectiva ou de um quadro de referência cosmopolita.

Dessa forma, a referência para a compreensão da desigualdade social também é metamorfoseada. Nessa lógica, “metamorfose aqui significa mudar a perspectiva, de padrões descritivos de desigualdade, que são tratados como simplesmente ‘dados’

e, portanto, como ‘problemas a serem manejados’, para preocupações de injustiça” (Beck, 2018, p. 113). Para o sociólogo, não se deve tratar essa reconfiguração como uma simples transformação da desigualdade ou como uma mudança social, por dois motivos: 1) essa perspectiva considera as desigualdades apenas como distribuição de bens — renda, qualificações, benefícios sociais etc. —, desconsiderando a distribuição de males — riscos — e a relação entre ambas; e 2) a distribuição de bens é analisada sob a ótica do nacionalismo metodológico, ao passo que a distribuição dos riscos globais rompe com esse enquadramento. Assim, Beck destaca a necessidade de um enquadramento cosmopolita, a fim de tornar visíveis os males por meio da exploração teórica e empírica das “formas extremamente desiguais de distribuição e para procurar respostas políticas” (Beck, 2018, p. 107).

A partir do quadro de compreensão da metamorfose — em contraposição ao que o sociólogo denomina como sociologia e economia convencionais da desigualdade social e de classe — torna-se possível visualizar novas realidades e os novos dramas das relações de poder e da dinâmica em constante transformação: “classes são metamorfoseadas em classes de risco, nações em nações de risco e regiões em regiões de risco” (Beck, 2018, p. 108). Enquanto a sociedade de classes, que analisa a distribuição de bens, é enquadrada nos moldes nacionais, os riscos transcendem as fronteiras.

Com certa proximidade aos estudos de Piketty (2020) e Dubet (2020), Beck (2018) também se distancia da compreensão clássica de classe. Para o autor, Marx, Weber e Bourdieu, considerando seus respectivos contextos históricos e o foco na produção e distribuição de bens, não teriam teorizado adequadamente o risco: Marx concentrou-se na relação de exploração; Weber, na relação entre poder, mercado e trabalho; e Bourdieu enfatizou a continuidade global das relações de classe ao longo do tempo, por meio da análise das diversas formas de capital — embora reconhecesse que os riscos econômicos e sociais desempenham um papel na vida social (Beck, 2018, p. 110).

Já a adoção desse novo enquadramento cosmopolita torna possível a visualização de uma nova paisagem da desigualdade, que foi drasticamente alterada — metamorfoseada (Beck, 2018). Nesse novo horizonte normativo mundial, a categoria de classe revela-se imprecisa para captar as realidades explosivas das desigualdades, incluindo-se, assim, as vítimas excluídas para além das fronteiras nacionais. Em suma, essa nova perspectiva permite destacar três pontos principais:

1) o deslocamento da visão das pessoas como vítimas vulneráveis para cidadãos com direitos a serem afirmados, alcançados e protegidos; 2) a superação da invisibilidade social; e 3) a formulação da pergunta “por quê?” — por que padrões de desigualdade existem? (Beck, 2018).

Em um momento anterior, ao tratar especificamente do que denomina sociedade de risco na modernidade tardia, Beck (2011) argumenta que a distribuição de riscos e inseguranças sociais rarefez e reconverteu a estrutura social da sociedade industrial. Para o sociólogo, a virada para o século XXI, marcada pelo processo de modernização, provocou o desmoronamento do sistema intrassocial de coordenadas da sociedade industrial. Nesse sentido, “somos testemunhas oculares de uma transformação social no interior da modernidade, ao longo da qual as pessoas são libertadas das formas sociais da sociedade industrial – classe, estrato, família, estatutos de gênero para homens e mulheres” (Beck, 2011, p. 107).

Como exemplo desse fenômeno, o sociólogo destaca o desemprego e a pobreza. Para ele, a individualização forma vidas carentes de vínculos de classe, nas quais o destino deixa de ser coletivo e passa a ser individual. A unidade atingida pelo que denomina como raio do desemprego e da pobreza é o indivíduo, e não mais o grupo, a classe ou a camada social. Para Beck (2011, p. 137, grifos do autor):

> A grande maioria dos desempregados, para si mesmo e para os outros, continua – ainda – na *zona cinzenta do vai e vem*. O destino de classe fragmentou-se em sua menor unidade – em *“em segmentos passageiros da vida”* -, perfurando biografias, emergindo aqui e ali (atravessando fronteiras que lhe eram antes sagradas), escapando uma vez mais, decidindo ficar por mais um tempo, tornando-se intransigente, mas ao mesmo tempo praticamente convertendo-se, nesses “recortes da vida”, num evento “normal” da biografia profissional padronizada de toda uma geração.

Seguindo essa problematização acerca da leitura das classes, Fraser (2024) define o capitalismo não apenas como uma economia, mas como um tipo de sociedade. A autora propõe, assim, uma visão ampliada do capitalismo. Para ela, compreender o capitalismo apenas como uma economia capitalista, focada na produção econômica — conforme proposto por Marx — limita a percepção das injustiças, pois enfatiza a exploração da classe trabalhadora pelo capital e impede que outros males se tornem evidentes. Dessa forma, Fraser ressalta que esse quadro de leitura não está equivocado, mas sim incompleto, pois “embora acerte ao identificar as mazelas econômicas inerentes ao sistema, não registra uma variedade de

injustiças, irracionalidades e ausências de liberdade não econômicas igualmente constitutivas" (Fraser, 2024, p. 212).

Nesse sentido, Fraser (2024) argumenta que a perspectiva marxista deve ser reposicionada e articulada a outras correntes emancipatórias, como as feministas, ecológica, política, anti-imperialista e antirracista. Além disso, essa nova compreensão torna as relações mais complexas, pois envolve diversos atores, incluindo diferentes classes sociais, gêneros, grupos definidos por status, nações e povos, bem como os vetores da luta de classes e as fronteiras que delineiam separações entre zonas sociais, políticas, naturais, periféricas, expropriáveis e econômicas. Dessa forma, a autora defende a necessidade de novos modelos teóricos que analisem gênero, raça, ecologia e poder político como eixos estruturantes das desigualdades, permitindo, assim, identificar o que permanece ainda mais encoberto do que as relações de exploração entre proprietários e produtores.

Com isso, gostaria de destacar que desloco as categorias de análise que compõem este projeto. Embora reconheça a centralidade das delimitações de classe e status social, volto minha atenção para outros indicadores, que serão melhor apresentados no capítulo seguinte. Com base nos apontamentos realizados por Dubet (2020) e Beck (2018; 2011), retomo meu problema de pesquisa: *quais forças agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no período de democratização da Educação Básica brasileira?* Ao reconhecer a existência de sujeitos que vivem nessa "zona cinzenta do vai e vem" (Beck, 2018, p. 137, grifos do autor), busco identificar e problematizar aquilo que denomino como forças que atuam sobre a (i)mobilidade desses indivíduos.

Para tanto, no próximo capítulo, apresento o percurso metodológico da tese. Inicialmente, localizo a pesquisa como uma investigação de natureza estatística. Em seguida, discorro sobre os conceitos de in/exclusão e gradiente de inclusão, que serão utilizados como operadores metodológicos nas análises. Por fim, apresento os materiais de pesquisa, a composição do corpus analítico e os conceitos mobilizados ao longo do estudo.

4 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

> *A estatística mostra que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos. A estatística, ao possibilitar a quantificação dos fenômenos próprios da população, faz aparecer sua especificidade irredutível ao pequeno âmbito da família. (Foucault, 2008, p. 139)*

> *Etimologicamente, a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e de sua riqueza [...]. (Foucault, 2008, p. 365)*

Ao partir da compreensão de estatística proposta por Foucault (2008), busco caracterizar as escolhas metodológicas desta tese. Entendo que o mundo contemporâneo é orientado por avaliações estatísticas: eleições, investimentos, saúde, educação, futebol, segurança, acesso a direitos, empregos, entre outros. As reflexões de Foucault (2008) sustentam a concepção da estatística como um saber que opera como instrumento de gestão da população e de exercício da governamentalidade. Dessa forma, procuro justificar as opções metodológicas adotadas, reconhecendo a centralidade dos dados numéricos na organização e regulação das sociedades contemporâneas.

Números, medidas, índices e taxas adquiriram importância nas ações governamentais, permitindo comparações que subsidiam decisões administrativas voltadas à manutenção e à otimização das características desejáveis da população (Traversini; Bello, 2009). Com base em Foucault, os autores compreendem a estatística como uma tecnologia voltada à governança da população, podendo ser empregada, por exemplo, na gestão do risco social. Segundo eles, a produção de estatísticas por um país permite que a vida da população seja analisada e ordenada, pois “ao catalogar as condutas de um grupo de indivíduos que possam ameaçar a vida ou a rotina da população, são lançados programas com o objetivo de reordenar esse grupo que está desviado” (Traversini; Bello, 2009, p. 148). Assim, torna-se possível compreender a relevância dos órgãos responsáveis pela quantificação de aspectos como educação, saúde e desemprego na população brasileira.

Com certa proximidade teórica, Popkewitz e Lindblad (2001; 2016) apontam que os números formam um sistema de razão que rege a maneira como se constituem os problemas e as características das pessoas sobre as quais se deve intervir. Para

os autores, na modernidade, a fé nas estatísticas deve-se ao seu potencial de governar o funcionamento das democracias, aliando-se à ideia do Estado de bem-estar social no governo da nação moderna: “aliam-se à ideia do Estado de bem-estar social no governo da nação moderna” (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 730). Até o século XIX, as estatísticas tinham como propósito organizar as populações com vistas ao controle de epidemias e à arrecadação de impostos, uma vez que o bem-estar era concebido em termos estritamente biológicos: reprodução, doença, crescimento e evolução.

Também com fundamentação foucaultiana, Popkewitz e Lindblad (2016) argumentam que é a partir do século XIX que a estatística passa a ser compreendida como um sistema de razão, no qual os números tornam possível a intervenção do Estado na vida social, viabilizando o agenciamento dos indivíduos. Ao converter qualidades e atributos da humanidade em características da população, as estatísticas possibilitaram, por exemplo, a invenção da categoria de pobreza como instrumento de administração e intervenção social (Popkewitz; Lindblad, 2016). Os autores ressaltam que isso não significa afirmar que a pobreza não existia anteriormente, mas sim que, até então, ela “não era classificada e tabulada como um dispositivo de política de Estado e pesquisa, para planejar a intervenção em populações específicas, por razões morais e econômicas” (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 731).

De acordo com essa perspectiva, em entrevista concedida em 2016, Popkewitz afirma que as estatísticas produzidas no contexto da educação devem ser compreendidas como uma forma de contar a verdade sobre as escolas, as crianças, as famílias e as sociedades, distanciando-se da noção de números puros (Lima; Gil, 2016). Ao contrário dos conhecimentos oriundos da etnografia, que apresentam a alteridade em sua unicidade, o conhecimento estatístico transforma a alteridade em diferenças passíveis de comparação e mensuração (Popkewitz; Lindblad, 2001). Dessa forma, a estatística é também considerada uma tecnologia que, ao comparar, possibilita a diferenciação, a normalização, a individualização e a separação.

Portanto, compreender a produção de relatórios estatísticos pelos governos implica reconhecer o que Popkewitz e Lindblad (2016), com base em Ian Hacking, denominam como a criação de tipos de pessoas para a intervenção do Estado: o atrasado, o selvagem, o fracassado, o desempregado, a população em situação de risco — ou seja, aqueles que são diferentes e se desviam da norma.

Ao tratar das séries históricas e das avaliações de ordem quantitativa apresentadas em sua obra, Piketty (2020, p. 53) destaca que “as estatísticas visam, antes de mais nada, desenvolver uma linguagem que possibilite estabelecer ordens de grandeza e, sobretudo, comparar de forma mais sensata épocas, sociedades e culturas que se consideram muito distantes umas das outras e que, por natureza, jamais poderão ser perfeitamente comparadas entre si.” No entanto, embora não tenha como objetivo estabelecer uma verdade única e universal, o autor ressalta que diversos processos históricos de emancipação social e política puderam ocorrer justamente porque se apoiaram em dispositivos estatísticos.

> Quer para lutar contra o nacionalismo intelectual, quer para se livrar da arbitrariedade das elites e construir um novo horizonte igualitário, a linguagem matemática e estatística, quando empregada com moderação e conhecimento de causa, é um complemento indispensável da linguagem natural. (Piketty, 2020, p. 54).

Nesse sentido, destaco que a pesquisa aqui proposta não busca identificar quem fracassa ou quem representa um risco para a sociedade. Pelo contrário, diante da constatação da persistente falta de mobilidade social no Brasil, o objetivo é compreender, analisar e problematizar as forças que atuam sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no período de democratização da Educação Básica brasileira.

A analogia com o conceito de força mostra-se útil para os estudos sobre mobilidade, uma vez que esse conceito está relacionado ao estudo dos movimentos dinâmicos nos fundamentos da física clássica. Em síntese, segundo Halliday e Resnick (2012), a força é aquilo que provoca o movimento dos corpos na dinâmica, determinando, assim, como e em que direção eles se deslocam. Além disso, as forças resultam em acelerações que podem alterar a velocidade dos corpos. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é analisar as variáveis estatísticas que, de certa forma, atuam como forças sobre a (i)mobilidade dos indivíduos.

No que concerne à Educação Básica brasileira, destaca-se o lugar ocupado pelos dados estatísticos a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Diferentemente da LDB de 1971, o parágrafo IV do artigo 70 da nova legislação estabelece que os “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino” (Brasil, 1996b) são considerados despesas essenciais para o

alcance dos objetivos das instituições educacionais. Nesse sentido, embora o Brasil produza dados estatísticos de forma organizada desde a década de 1930, é na década de 1990 que se observa o início de novas avaliações periódicas voltadas à educação.

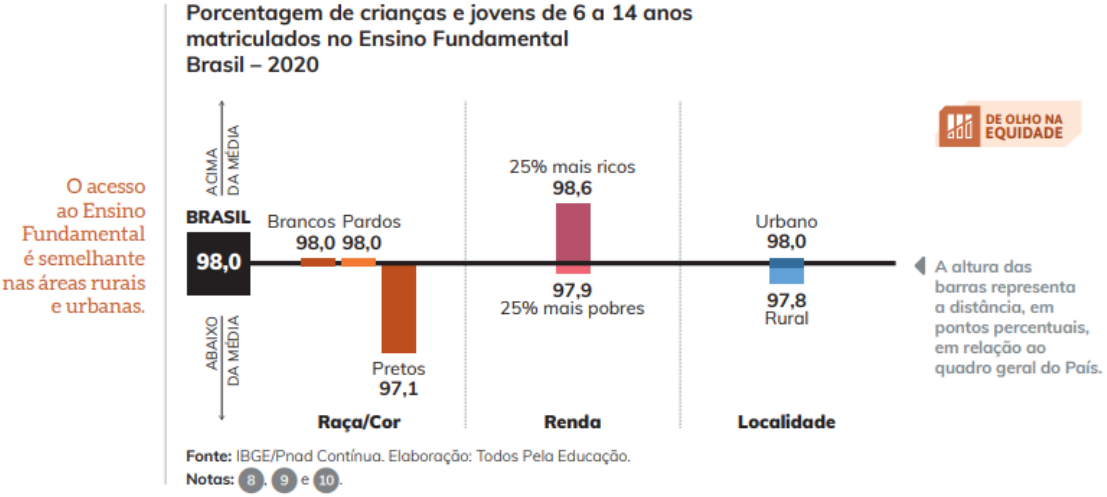
As delimitações metodológicas apresentadas neste capítulo têm como objetivo contextualizar a pesquisa desenvolvida nesta tese como uma investigação estatística que conjuga dados educacionais e sociais. Para isso, descrevo o conceito-ferramenta central da pesquisa: a in/exclusão. Em seguida, delimito o recorte temporal, apresento o material de pesquisa e detalho os procedimentos metodológicos adotados.

4.1 IN/EXCLUSÃO COMO OPERADOR METODOLÓGICO

Retomando a pergunta de pesquisa — *quais forças agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no período de democratização da Educação Básica brasileira?* —, torna-se necessário estabelecer a relação da investigação com o conceito de in/exclusão, utilizado aqui como operador metodológico.

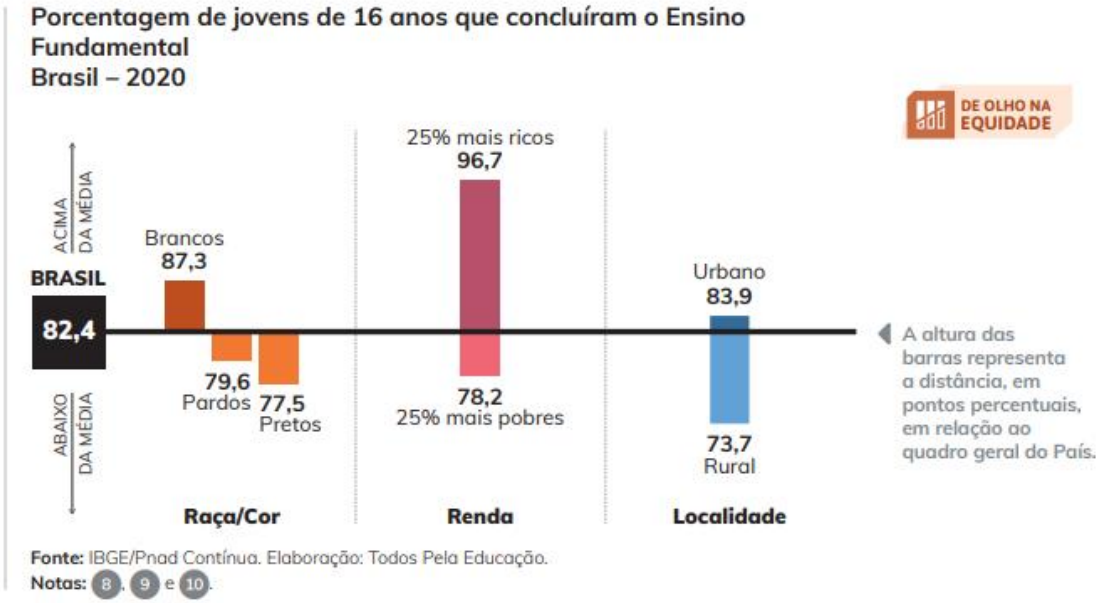
Apesar dos avanços no acesso à Educação Básica nas últimas décadas, tornou-se evidente, por meio da reunião de dados estatísticos e da realização de leituras analíticas, que esses progressos não são igualmente distribuídos. Neste momento, proponho a leitura e a problematização conjuntas das Figuras 4 e 5, que apresentam dados de 2020 do IBGE. Embora a diferença na porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos brancos e pretos matriculados no Ensino Fundamental seja de quase 1%, essa disparidade aumenta para 10% entre jovens de 16 anos na conclusão desse nível de ensino. A mesma tendência é observada nas variáveis renda e localidade. A diferença entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres na matrícula no Ensino Fundamental é de 0,7%, enquanto, na conclusão, essa diferença sobe para 18%. A desigualdade entre matrícula e conclusão torna-se ainda mais evidente quando se considera a variável localidade: enquanto a diferença entre alunos matriculados nas áreas urbanas e nas áreas rurais é de apenas 0,2%, na conclusão ela aumenta para 10%.

Figura 4 - Porcentagem das crianças e jovens brasileiros matriculados no Ensino Fundamental, por raça/cor, renda e localidade - 2020



Fonte: Movimento Todos Pela Educação[1], 2021.

Figura 5 - Porcentagem dos jovens brasileiros de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental por raça/cor, renda e localidade - 2020

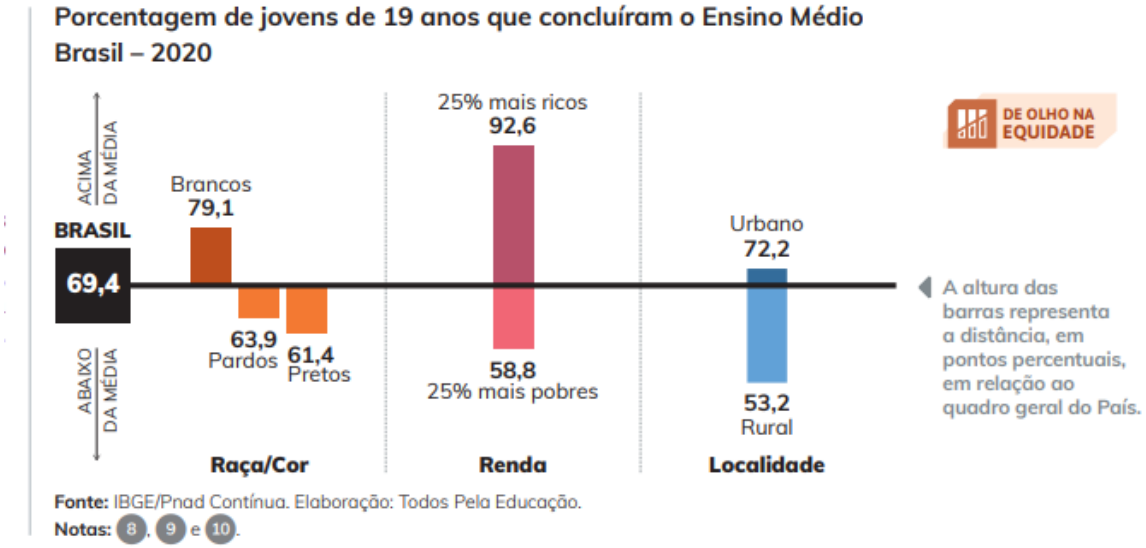


Fonte: Movimento Todos Pela Educação, 2021.

[1] Reconheço as críticas direcionadas ao Movimento Todos Pela Educação, especialmente no que se refere ao seu alinhamento com interesses empresariais e que os dados divulgados podem ser utilizados para sustentar argumentos diversos e para qualquer lado da força. Contudo, minha utilização dos gráficos produzidos por esse movimento se restringe aos dados obtidos do INEP para caracterizar as desigualdades múltiplas (Dubet, 2020) e os níveis de educação atingidos por públicos distintos.

As desigualdades tornam-se ainda mais evidentes quando essas análises são realizadas no Ensino Médio. O gráfico da Figura 6 revela que a taxa geral de conclusão dessa etapa é inferior à observada no Ensino Fundamental. No entanto, o que realmente se destaca são as disparidades relacionadas a raça/cor, renda e localidade. A taxa de conclusão do Ensino Médio entre jovens pretos é quase 18% inferior à dos estudantes brancos. Além disso, a taxa de conclusão entre estudantes pertencentes aos 25% mais pobres é 33% menor em comparação à dos jovens situados entre os 25% mais ricos. Por fim, a taxa de conclusão dos estudantes residentes em áreas rurais é 19% inferior à daqueles que vivem em áreas urbanas.

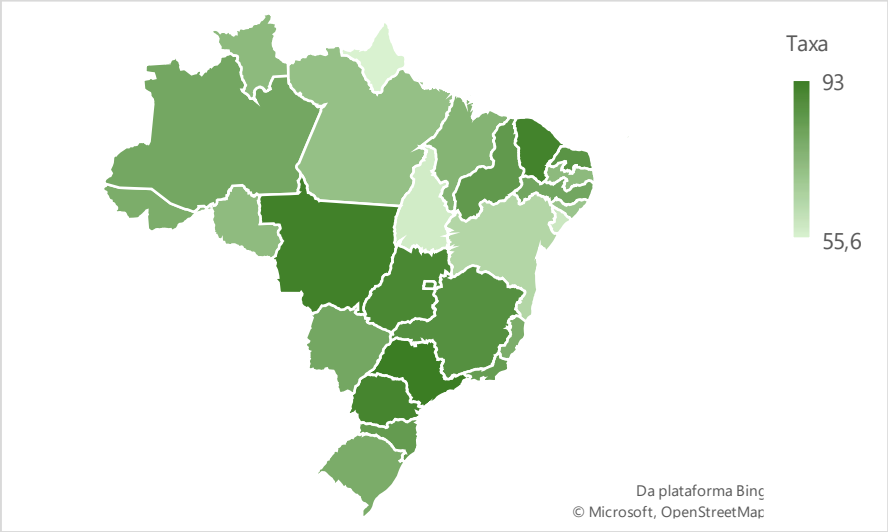
Figura 6 – porcentagem de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio no Brasil, por raça/cor, renda e localidade - 2020



Fonte: Movimento Todos Pela Educação (2021).

Seguindo essa linha de análise e considerando ainda os dados referentes ao ano de 2020, apresento, na Figura 7, a distribuição percentual de jovens que concluíram o Ensino Fundamental por unidade da federação. A variação nos tons de verde evidencia que a desigualdade ocorre não apenas entre regiões, mas também entre estados de uma mesma região. Na Região Norte, por exemplo, a diferença entre os estados do Amazonas e do Amapá é de 27 pontos percentuais.

Figura 7 – Porcentagem de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental, 2020, por unidades da federação

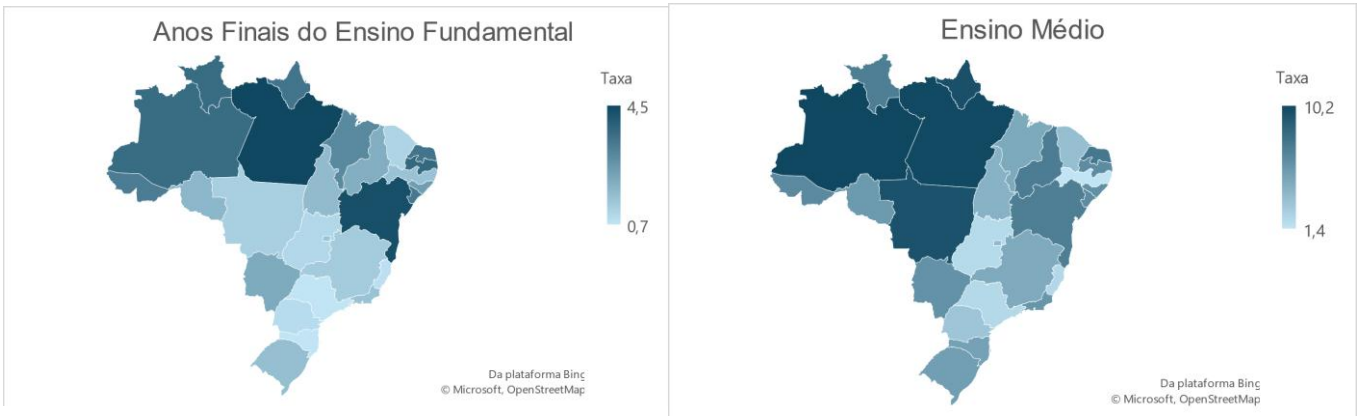


Fonte: Elaborado pela autora a partir de Movimento Todos pela Educação (2021).

As Figuras 4, 5, 6 e 7 evidenciam que, embora o Brasil tenha praticamente universalizado o acesso ao Ensino Fundamental, o funil excludente se intensifica nos anos finais dessa etapa e, sobretudo, no Ensino Médio. Observa-se que crianças pretas e pardas, bem como aquelas residentes em regiões mais vulneráveis, enfrentam taxas de conclusão mais baixas aos 16 e 19 anos. Isso demonstra que a democratização do acesso não garante, por si só, a permanência e o sucesso escolar, uma vez que condições materiais, desigualdades regionais e o racismo estrutural atuam como forças limitantes à mobilidade educacional.

Em relação à taxa de abandono escolar, apresento, na Figura 8, os valores correspondentes, separados por Ensino Fundamental e Ensino Médio. A tendência de recrudescimento das desigualdades no Ensino Médio persiste também nessa variável. Além disso, em consonância com a análise realizada sobre a taxa de conclusão do Ensino Fundamental, observa-se uma grande discrepância entre os estados.

Figura 8 – Taxa de Abandono, 2019, por unidades da federação

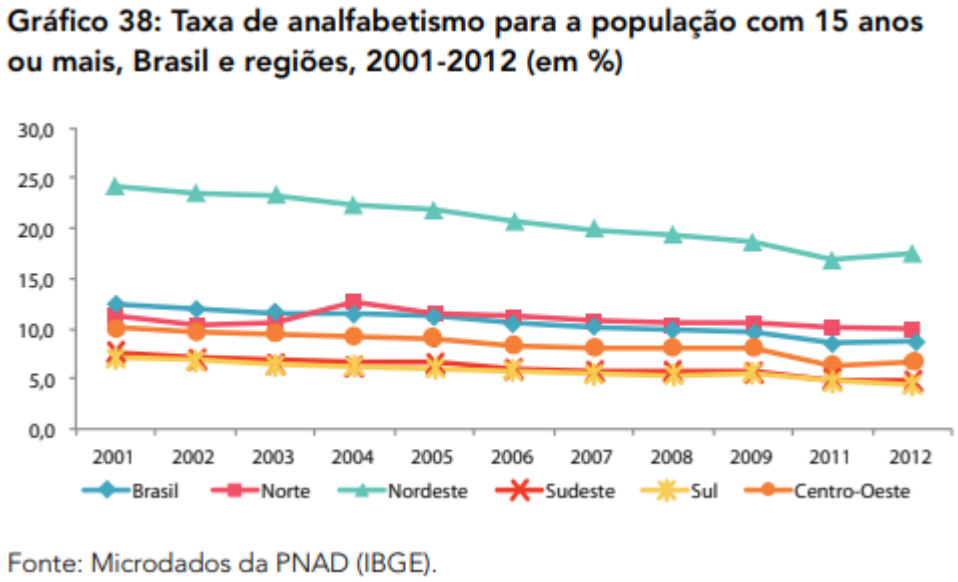


Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados divulgados pelo Movimento Todos Pela Educação (2021).

Esse exemplo explicita a variação territorial da exclusão educacional no Brasil. Estados do Norte e do Nordeste apresentam as maiores taxas de abandono, reforçando como a localização geográfica se articula às condições materiais e ao racismo sistêmico, restringindo oportunidades educacionais e, consequentemente, as possibilidades de mobilidade social. A análise desses dados reforça o argumento de que o progresso educacional, no contexto brasileiro, é permeado por forças de in/exclusão.

Na Figura 9, apresento a distribuição percentual da taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais, no período compreendido entre 2001 e 2012, por regiões do país. A partir dessa figura, e em consonância com a análise dos mapas anteriores, é possível observar que, apesar da diminuição progressiva no período, a Região Nordeste mantém a maior discrepância em relação às demais regiões.

Figura 9 – Distribuição percentual da taxa de analfabetismo para a população com 15 anos ou mais, por regiões geográficas, 2001-2012



Fonte: MEC, 2014.

A Figura 9, evidencia a redução progressiva ao longo do período, mas mantém um recorte regional significativo, com a região Nordeste apresentando os maiores índices. Essa constatação reforça que, embora haja avanços, persistem desigualdades estruturais no acesso ao direito à educação, configurando barreiras históricas que se materializam como forças de exclusão, mesmo em contextos de expansão educacional.

A partir de todos os gráficos e imagens apresentados nesta seção, torna-se evidente a persistência das desigualdades entre os indivíduos, apesar do processo de democratização da educação no Brasil. Optei por apresentar esses dados para evidenciar que, embora tenham ocorrido avanços nas taxas de acesso à Educação Básica, para uma parcela significativa da população a permanência e a conclusão desse nível de ensino ainda se dão de forma precária.

Segundo Loureiro (2015), assim como apontado por Lopes e Fabris (2016), a inclusão é um dos principais temas nos debates de um país que busca o desenvolvimento. Dessa forma, observa-se uma ampla gama de políticas que buscam criar condições para que um número cada vez maior de pessoas tenha acesso, ainda que mínimo, aos meios necessários para ampliar sua participação nas relações de mercado. Nesse sentido, segundo a autora, é necessário ampliar as possibilidades de

reconhecimento da população — por meio de cadastramento e monitoramento — para que ela não permaneça invisível aos levantamentos estatísticos.

Segundo Lopes e Fabris (2016), a inclusão constitui uma das estratégias contemporâneas mais eficazes para alcançar o ideal de universalização dos direitos individuais. De acordo com as autoras, como um imperativo forjado na Modernidade com base na noção de exclusão, a inclusão ganha relevância na contemporaneidade em razão do agravamento das desigualdades entre os indivíduos. Nesse contexto, a inclusão é concebida tanto como um imperativo do Estado quanto como uma estratégia educacional para sua efetivação (Lopes, 2009; Lopes; Fabris, 2016).

No entanto, segundo as pesquisadoras, os conceitos de inclusão e exclusão são invenções datadas que, devido ao uso ampliado na contemporaneidade, acabam por se distanciar de seus significados políticos originários. Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010) ressaltam o uso excessivo dessas noções na atualidade, aplicadas desde a caracterização de diferentes condições de vida e de participação social até às formas de cultura, escolarização e política. Em relação à exclusão, as autoras destacam que, diferentemente do que ocorria até a última década do século XX, estar excluído já não significa ser ignorado pelo Estado. Com as iniciativas voltadas ao reconhecimento das condições de vida da população — por meio de levantamentos demográficos e estatísticos que visam abranger a totalidade —, as fronteiras entre inclusão e exclusão tornam-se cada vez mais difusas.

Nesse sentido, Castel (2011) destaca a impossibilidade de se estabelecerem fronteiras nítidas entre incluídos e excluídos, considerando a heterogeneidade dos usos e sentidos atribuídos à exclusão. Para o sociólogo, a maioria dos chamados excluídos seria, na verdade, composta por indivíduos em situação de desfiliação. Ao abordar os processos de marginalização, Castel (1997) explica que estes resultam de um duplo processo de desligamento do indivíduo: em relação ao trabalho e à inserção relacional. Com base nesses dois eixos, o autor classifica os indivíduos em quatro zonas distintas: a) Na zona de integração, estão aqueles com trabalho estável e forte inserção relacional; b) Na zona de vulnerabilidade, encontram-se os trabalhadores precários, com fragilidades em suas redes de apoio; c) Na zona de proteção aproximada, situam-se os indivíduos inválidos que dependem de caridade; d) Por fim, na zona de desfiliação ou zona de marginalidade, estão aqueles que vivenciam um duplo processo de desligamento, caracterizado pela ausência de trabalho e pelo isolamento relacional.

Com inspiração teórica nas zonas definidas por Castel (1997), Lopes e Fabris (2016) destacam a existência de gradientes de inclusão. Nesses gradientes, torna-se possível visualizar o que as autoras denominam *in/excluídos*: indivíduos que, mesmo sendo relacionalmente discriminados, encontram-se formalmente integrados:

> Aí podemos visualizar os miseráveis, os pobres, os grupos étnicos discriminados historicamente, as pessoas com deficiência, os adultos iletrados, os inválidos, os sem-teto, os sem-terra, os desempregados, os gays, os indígenas, os surdos etc. (Lopes; Fabris, 2016, p. 65).

Isso significa que todos estão incluídos. No entanto, essa constatação não implica, necessariamente, em seguridade. Nesse sentido, Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010) argumentam que a inclusão, enquanto imperativo de Estado, funciona como um princípio categórico imposto de diferentes maneiras sobre todas as formas de vida — contudo, segundo determinadas hierarquias. Assim,

> Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique em curto e médio prazo. A promessa da mudança de status dentro de relações de consumo — uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta —, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo. (Lopes, 2009, p. 167)

Dessa forma, as autoras destacam que os indivíduos fazem parte da sociedade em diferentes níveis de participação, ou gradientes de inclusão. Devido a essa participação gradativa, a utilização das categorias de “incluído” e “excluído” de maneira isolada torna-se insuficiente para análises sociais mais potentes. Assim, ao considerar a participação dos sujeitos sob essa perspectiva, é possível compreender que qualquer pessoa, conforme seu nível de participação, pode ser incluída ou excluída de determinadas práticas, ações, espaços e políticas a qualquer momento.

Na mesma linha argumentativa, Santos e Klaus (2013) analisam que os comportamentos contemporâneos estão centrados em empreendimentos individuais e destacam a inclusão como uma estratégia vinculada à ordem social neoliberal, resultante da fragmentação social. Nesse contexto, a inclusão torna-se um imperativo na sociedade atual, em que a oportunidade de aprender deve ser acessível a todos. Isso se deve ao fato de que as políticas neoliberais de inclusão exigem maior

mobilidade dos indivíduos, que precisam se manter constantemente ativos e integrados — ainda que em diferentes níveis de participação.

De acordo com Enzweiler (2022, p. 157, grifos da autora), ao analisar estatísticas educacionais com o objetivo de compreender como se articulam inclusão e desigualdades escolares no período pós-Constituição de 1988, “as in/exclusões podem ser caracterizadas como operações nas quais os sujeitos habitam a linha tênue entre a inclusão e a exclusão”. Ao abordar a inclusão como uma estratégia educacional, a pesquisadora enfatiza que, embora os indivíduos estejam formalmente incluídos, ainda podem enfrentar o risco de uma exclusão iminente.

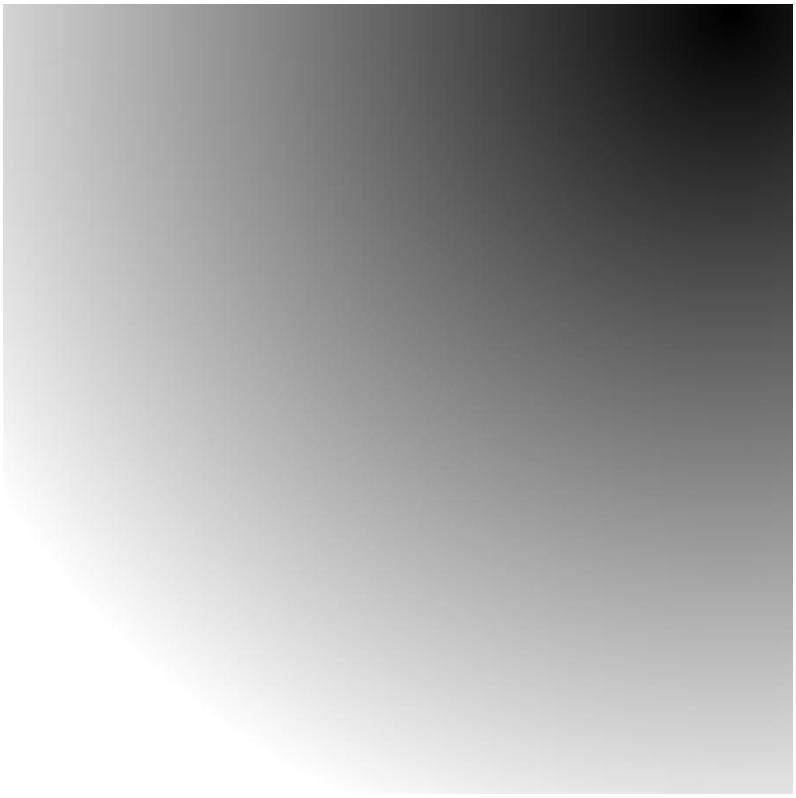
Na análise de seus dados, Enzweiler (2020) enfatiza a diminuição das desigualdades relativas ao acesso ao Ensino Fundamental. No entanto, observa que, a partir dos indicadores de permanência e desempenho, persistem grupos que, embora formalmente incluídos, se encontram em posição de desvantagem em relação a outros. A autora destaca, nesse contexto, as desigualdades entre brancos, negros e pardos, entre ricos e pobres, bem como aquelas relacionadas à localização geográfica. Dessa forma, propõe a noção de “equilíbrio instável” entre as desigualdades — uma relação que varia em distância, ora para mais, ora para menos, em relação àquilo que poderia ser considerado uma condição de equilíbrio, ou seja, de igualdade.

Diante desse contexto, compreendo que os conceitos de inclusão e exclusão, quando tomados de forma dicotômica e despolitizada, tornam-se insuficientes para dar conta das complexas dinâmicas sociais que atravessam a Educação Básica brasileira. Por isso, adoto nesta pesquisa o conceito de *in/exclusão* como operador metodológico, tal como proposto por autores que compreendem a indissociabilidade entre os processos de inclusão e exclusão nas sociedades contemporâneas. A noção de *in/exclusão* permite problematizar as zonas intermediárias entre presença e ausência, participação e marginalização, formalidade e precariedade, captando sujeitos cujas trajetórias educacionais não podem ser classificadas apenas como casos de sucesso ou fracasso. Assim, ao invés de pensar a exclusão como ausência total ou a inclusão como pertencimento pleno, esta abordagem considera os modos parciais, condicionados e muitas vezes instáveis com que indivíduos acessam e permanecem nos sistemas educacionais e sociais.

Com isso, esclareço que não opto por analisar os comportamentos dos indivíduos. Inspiro-me, contudo, nas problematizações realizadas por pesquisadores

vinculados ao GEPI e utilizo o conceito de *in/exclusão*, bem como a analogia do gradiente de inclusão, para analisar os dados. Compreendo, assim, a inclusão de todos na escola como um investimento e um imperativo característico deste tempo. No entanto, a partir das análises empreendidas neste capítulo, observo que certas condições impedem que os indivíduos experimentem, necessariamente, uma mobilidade vertical ou horizontal. Em vez disso, eles se movimentam dentro de um gradiente, marcado por um “equilíbrio instável” (Enzweiler, 2022) ou pelas “zonas cinzentas do vai e vem” (Dubet, 2011), vivendo constantemente sob o risco da exclusão. Nesse sentido, utilizo a Figura 10 como uma analogia da forma como compreendo o gradiente de inclusão.

Figura 10 – Analogia ao gradiente



Fonte: PublicDomainPictures, s.d.

Inspirada na pesquisa de Enzweiler (2021) e conforme exposto nos gráficos anteriores, compreendo que a conjugação de variáveis étnico-raciais, de localização e de classe social pode operar como um vetor de força que desloca — ou impede o deslocamento — dos indivíduos ao longo do gradiente de inclusão. A partir dessa perspectiva, é possível, por exemplo, compor e compreender a relação entre etnia,

escolaridade e condições de vida ao longo do tempo, associando tais fatores a níveis maiores ou menores de escolarização. Outras análises igualmente relevantes podem ser realizadas por meio da substituição da variável “identificação étnico-racial” por outras, como localização geográfica ou gênero.

A partir dessas delimitações, apresento, na próxima seção, as justificativas para a escolha do período democrático contemporâneo como recorte temporal do material analisado. Além disso, descrevo os dados que compõem o corpus da pesquisa, bem como os movimentos analíticos realizados. Por fim, explico a composição do índice que elaborei para a sintetização dos indicadores e variáveis selecionados.

4.2 DESCRIÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE E DOS PROCEDIMENTOS METOOLÓGICOS

Com base nos argumentos desenvolvidos até aqui, entendo que a caracterização temporal do período democrático contemporâneo é profícua para o propósito desta pesquisa: compreender, analisar e problematizar as forças que atuam sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de in/exclusão no processo de democratização da Educação Básica brasileira.

Compreendo, a partir de Lopes e Veiga-Neto (2021), que a jovem democracia brasileira é frágil. Desde o contexto pandêmico, os autores descrevem um cenário de crise tanto no governo quanto no governamento do país, o que reforça a crise de representatividade que permitiu a ascensão do autoritarismo. No entanto, apontam que os primeiros sinais desse movimento já podiam ser percebidos nas manifestações de 2013, nas quais, em vez de pautas coletivas, prevaleceram reivindicações por direitos individuais. Atualmente, observam que a crise da democracia liberal é perceptível em diversos países e vem sendo corroída a partir de suas próprias estruturas, diante da crescente dificuldade de lidar com os processos e os desencontros entre governos e governados. No caso do Brasil — um país marcado por profundas desigualdades —, esse fenômeno resulta no enfraquecimento da educação enquanto princípio essencial da democracia e motor de transformações sociais e individuais.

A democracia brasileira, embora formalmente consolidada desde a Constituição de 1988, mostra-se frágil diante da persistência de estruturas autoritárias profundamente enraizadas em sua história. A partir do campo teórico da História, e ao

investigar as origens do autoritarismo no Brasil, Schwarcz (2019) destaca que vivenciamos a repetição de práticas autoritárias que atravessam a trajetória nacional. A aparente estabilidade democrática oculta, portanto, a reincidência de ações que comprometem a cidadania plena e a igualdade de direitos, fragilizando o próprio tecido democrático.

Diante desse cenário de instabilidade democrática e de erosão das instituições, torna-se ainda mais relevante compreender como as políticas educacionais operam — ou deixam de operar — como instrumentos de garantia de direitos e de enfrentamento das desigualdades estruturais. Ao analisar estatísticas educacionais no período democrático contemporâneo, é possível observar que a ampliação do acesso não foi acompanhada de uma efetiva distribuição das condições de permanência e de conclusão escolar. Nesse sentido, compreender a atuação das *forças* que operam sobre a (i)mobilidade dos sujeitos — especialmente daqueles em contextos de in/exclusão — contribui para evidenciar os limites da inclusão escolar em um contexto de crise democrática, no qual a educação deixa de ser um direito universal para se tornar um percurso marcado pela seletividade e pela instabilidade.

Nesse sentido, denomino o período abordado nesta tese (pós-Constituição de 1988) como período democrático contemporâneo, por considerar os avanços significativos ocorridos nesse intervalo histórico, especialmente no que se refere à ampliação do acesso e à universalização da Educação Básica, com destaque para os incentivos à matrícula e à permanência no Ensino Fundamental. A partir de Cury (2002) e conforme já abordei em minha dissertação, compreendo a centralidade que a educação passa a ocupar após a promulgação da Constituição Federal de 1988. O Brasil, que historicamente negou esse direito de maneira elitista e seletiva, passou a reconhecê-lo como um direito social e um dever do Estado, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Como observa Cury (2018), a Constituição Federal de 1988, embora não seja considerada revolucionária sob a ótica marxista das classes sociais, pode ser compreendida como um marco transformador quando se leva em conta o passado escravagista do Brasil e a naturalização histórica das desigualdades e da discriminação. Nesse sentido, o autor argumenta que a Constituinte incorporou princípios fundamentais relacionados aos direitos sociais e passou a contestar paradigmas vigentes na sociedade brasileira, como a própria desigualdade social. Entre esses avanços, destaca-se o reconhecimento da educação como um direito

social, cuja garantia passa a ser responsabilidade do Estado, tornando-se, assim, um direito fundamental de todo cidadão.

Ao tratar da agenda educacional em construção no Brasil, Castro (2016) observa que, na década de 1980, a pressão social estava centrada na ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e no enfrentamento do analfabetismo. Já na década de 1990, a demanda passou a recair sobre a expansão do Ensino Médio. Segundo a autora, as reformas educacionais implementadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso foram possibilitadas pela Constituição Federal de 1988. Ao consagrar a educação como um direito social e fundamento da política pública, a Constituição formou o arcabouço legal que orientou e legitimou as mudanças educacionais promovidas nos anos 1990.

Nessa lógica, compreendo que o texto da Constituição Federal exerceu a função de referencial contextual, atuando como o "norteamento jurídico fundado em princípios e diretrizes basilares" (Araujo, 2018, p. 13), ao criar as condições de possibilidade para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fundamentada nos princípios da Constituinte, a LDB define, em seu artigo 4º, [...]

> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destaco, a partir disso, os seguintes princípios fundamentais estabelecidos pela LDB: a) a garantia do acesso à educação para todos, inclusive para aqueles que dela foram excluídos na idade apropriada; b) a progressiva extensão da

obrigatoriedade ao Ensino Médio; c) a atenção às condições materiais dos estudantes; e d) a preocupação com a qualidade da educação.

Nesse contexto, Cury (2002) aprofunda a discussão ao analisar a expressão “educação básica”, presente no texto da LDB. Para o autor, essa expressão pode ser compreendida como a formulação de um conceito novo — ao mesmo tempo direito, princípio organizador do sistema educacional e expressão de uma nova lógica institucional. Segundo Cury, trata-se de uma abordagem que emerge de situações historicamente excludentes, marcadas por características não democráticas, e que passa a refletir uma noção ampliada de cidadania, voltada à promoção de experiências e interações com uma democracia de natureza civil, política e cultural. A partir dessa perspectiva, compreendo o período pós-Constituição de 1988 como responsável por um processo de democratização da educação brasileira, especialmente pela consolidação de garantias legais e do monitoramento do acesso à educação. Diante disso, apresento e problematizo, a seguir, dados oriundos de estatísticas educacionais brasileiras que evidenciam essa afirmação.

A Figura 11, a seguir, ilustra o crescimento progressivo das taxas de atendimento escolar por faixa etária no Brasil, no período de 1970 a 1994. A partir dessa imagem, destaco alguns aspectos relevantes: a) embora a taxa de matrícula da população de 15 a 17 anos tenha alcançado 80% em 1994, esse número representa um aumento de 100% em relação a 1970; b) a taxa de matrícula da população de 4 a 6 anos cresceu mais de 500% no período; e c) as matrículas da população de 7 a 14 anos começam a se aproximar da universalização, atingindo percentuais próximos a 100%.

Esses dados indicam avanços importantes no que se refere ao acesso à Educação Básica no Brasil, especialmente no contexto posterior à promulgação da Constituição de 1988. O crescimento expressivo das matrículas, particularmente entre as crianças de 4 a 6 anos e os adolescentes de 15 a 17 anos, revela o impacto das políticas públicas voltadas à ampliação do acesso e à universalização do ensino. No entanto, embora os números sinalizem progressos quantitativos, é necessário problematizar os limites dessa expansão. O aumento das taxas de matrícula não garante, por si só, a permanência, o sucesso escolar ou a superação das desigualdades históricas que afetam determinados grupos sociais. Assim, mesmo diante da tendência de universalização, persistem formas de *in/exclusão* que colocam em risco a efetividade do direito à educação como prática democrática.

Figura 11 - Distribuição das taxas de atendimento escolar por faixa etária (1970-1994)

TAXAS DE ATENDIMENTO ESCOLAR POR FAIXA ETÁRIA %

BRASIL -- 1970-1994

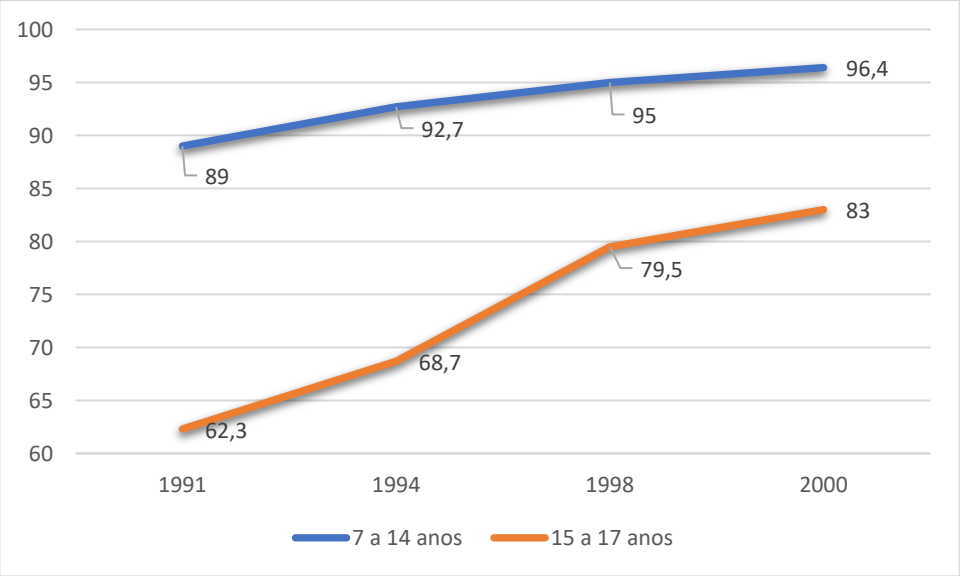
	DE 4 A 6	DE 7 A 14	DE 15 A 17
1970	9,3	67,1	40,1
1975	12,2	75,0	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,8	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1994	48,0	96,2	80,2

FONTE: MEC/SEDIA/SEEC

Fonte: Brasil, 1996a, p. 5.

O Gráfico 1 mostra o aumento progressivo na taxa de atendimento escolar ao longo da década de 1990. Embora os dados ainda estejam distantes da universalização, a curva laranja — que representa a faixa etária de 15 a 17 anos — evidencia uma melhoria significativa no atendimento educacional durante esse período. Ao mesmo tempo, observa-se a redução da diferença entre as taxas de atendimento das faixas etárias de 7 a 14 anos e de 15 a 17 anos, o que corrobora a compreensão desse período como marcado pela democratização da Educação Básica no Brasil.

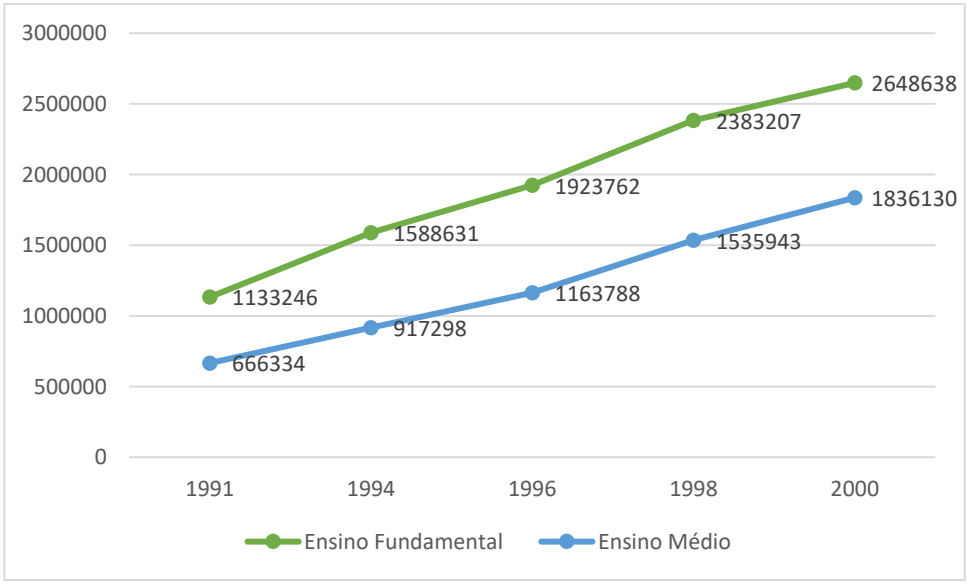
Gráfico 1 - Taxa de atendimento escolar por faixa etária, Brasil, 1991-2000



Fonte: elaborado pela autora a partir de INEP (2003).

Com o objetivo de caracterizar o período pós-Constituição Federal de 1988 como um marco na democratização da Educação Básica no Brasil — para além do acesso —, apresento, no Gráfico 2, as curvas de distribuição do número de concluintes por nível de ensino ao longo da década de 1991 a 2000. Observa-se que o número de concluintes tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio mais que dobrou nesse intervalo temporal. Esse crescimento no número de concluintes ao longo da década de 1990 indica uma ampliação significativa não apenas no acesso, mas também na permanência dos estudantes na Educação Básica.

Gráfico 2 - Número de concluintes por nível de ensino, Brasil, 1991-2000



Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2003).

Seguindo essa linha argumentativa, a Figura 12 apresenta a evolução da distribuição da população por nível de escolaridade no período de 1960 a 1990. A partir dela, é possível observar uma redução na porcentagem de pessoas analfabetas no Brasil. No entanto, a conclusão da 1ª fase do Ensino Fundamental manteve-se estagnada ao longo do período. Apesar da ainda baixa proporção de indivíduos com Ensino Médio completo, essa taxa apresentou um aumento expressivo de aproximadamente 650%.

Figura 12 - Nível de educação da população brasileira (1960-1990)

Tabela 2 - EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO (%) - BRASIL 1960 - 1990

Nível de educação	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	46	43	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	40	40
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996

Fonte: Brasil, 1996a, p. 4.

Além do aumento nos índices de acesso, a redução da taxa de analfabetismo manteve-se ao longo da década de 1990. Na Tabela 1, apresento a distribuição da taxa de analfabetismo da população brasileira por faixa etária, no período de 1991 a 2000. A diminuição é evidente em todos os grupos etários, com destaque para a acentuada queda entre os indivíduos de 15 a 24 anos. Esses dados corroboram a percepção de que houve investimento educacional significativo no período em questão.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população – 1991 - 2000

	Ano		
Faixa Etária	1991	2000	Mudança
15 anos	20,1	13,6	-32,30%
15 a 19 anos	12,1	5	-58,70%
20 a 24 anos	12,2	6,7	-45,10%
25 a 29 anos	12,7	8	-37%
30 a 39 anos	15,3	10,2	-33%
40 a 49 anos	22,8	13,9	-39%
50 anos ou mais	38,2	29,4	-23%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de INEP (2004).

Neste momento, com base nas definições previamente estabelecidas, apresento e justifico os bancos de dados utilizados, seus respectivos recortes analíticos e descrevo os materiais de pesquisa extraídos desses bancos.

Após definir a temática da mobilidade social e sua relação com a educação, iniciei a busca por dados relevantes para a pesquisa. De acordo com Agresti e Finlay (2012), na estatística, “dados” é o termo utilizado para designar as observações

coletadas sobre características de interesse para análise, enquanto as coleções organizadas de dados previamente coletados são denominadas “bancos de dados”. Nesse sentido, iniciei minha pesquisa no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), escolhido por ser o órgão federal responsável pela produção de evidências educacionais, obtidas por meio de avaliações, pesquisas estatísticas e elaboração de indicadores. O INEP foi inicialmente criado como Instituto Nacional de Pedagogia, em 1937, sendo posteriormente transformado, em 1997, em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Ao explorar o site, identifiquei diversos conjuntos de dados produzidos e organizados pelo INEP, tais como: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os Indicadores Educacionais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Censo Escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros. No entanto, ao analisar a sistematização de cada tipo de informação, verifiquei que a maioria desses dados não se adequava à proposta desta pesquisa — que trata da relação entre educação e mobilidade social —, uma vez que estavam voltados, majoritariamente, para avaliações de aprendizagem, desempenho escolar ou classificações institucionais.

No entanto, ao baixar um banco de dados de uma avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observei que, além dos resultados das provas de Matemática e Língua Portuguesa, os estudantes participantes também respondiam a questionários sobre suas vidas e contextos familiares. A partir dessa descoberta, passei a aprofundar minha compreensão sobre o funcionamento desse sistema de avaliação da Educação Básica brasileira. Apresento, na Figura 13, a composição do SAEB, com destaque para os diferentes questionários que compõem cada uma de suas dimensões.

Figura 13 - Composição do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Bonamino (2016), nas últimas quatro décadas, os esforços da sociologia da educação passaram a buscar compreender as desigualdades de acesso e de sucesso escolar, não mais apenas em relação à origem social dos estudantes, mas também considerando as disparidades escolares e pedagógicas. Para a autora, esse movimento resultou no aumento de pesquisas baseadas em dados estatísticos educacionais — geralmente de origem estatal — em diversos países, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970. O Brasil acompanhou essa tendência internacional; contudo, o processo de democratização do acesso à escola foi tardio, e as transformações quantitativas nos sistemas de ensino só culminaram na criação do SAEB em 1990 (Bonamino, 2016).

De acordo com Freitas (2004), foi a partir da década de 1990 que a questão da qualidade da educação passou a ocupar um lugar central na sociedade brasileira, impulsionada pela implementação de um sistema de informações educacionais articulado a um sistema nacional de avaliação. Nesse período, segundo a autora, foram consolidados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O SAEB é reconhecido como a primeira iniciativa brasileira voltada à compreensão abrangente do sistema educacional nacional. Implementado a partir de

1990, e pautado pelos princípios da Constituição Federal de 1988, o sistema tem como principais objetivos:

> (i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação oferecida no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e Unidades da Federação, e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, garantindo a comparabilidade dos dados e o incremento das séries históricas; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, visando ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (iv) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, promovendo o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (Brasil, 2019a, p. 9).

O referido sistema foi criado como uma estratégia para acompanhar a qualidade da educação no Brasil, por meio da coleta de informações sobre professores e estudantes. De acordo com seu histórico, entre 1990 e 2003, as avaliações foram realizadas com abrangência amostral. A partir de 2005, o sistema passou a adotar a aplicação censitária nas escolas públicas e, de forma amostral, nas escolas privadas. O SAEB é composto por testes de desempenho escolar e por questionários respondidos por estudantes, professores e gestores escolares.

Dentre esses instrumentos, os questionários contextuais — em especial os aplicados aos estudantes — desempenham um papel central na produção de informações complementares ao desempenho acadêmico. Esses questionários têm como objetivo gerar indicadores e informações que possibilitem a mensuração das diversas dimensões da qualidade da educação, com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, nas normas legais da área educacional e em outros documentos orientadores da prática educacional (Brasil, 2019a). Nesse contexto, a escolha dos questionários dos estudantes do SAEB como material de pesquisa se justifica pela relevância desses dados para a caracterização e compreensão da educação brasileira, especialmente por considerarem aspectos relacionados à vida dos alunos.

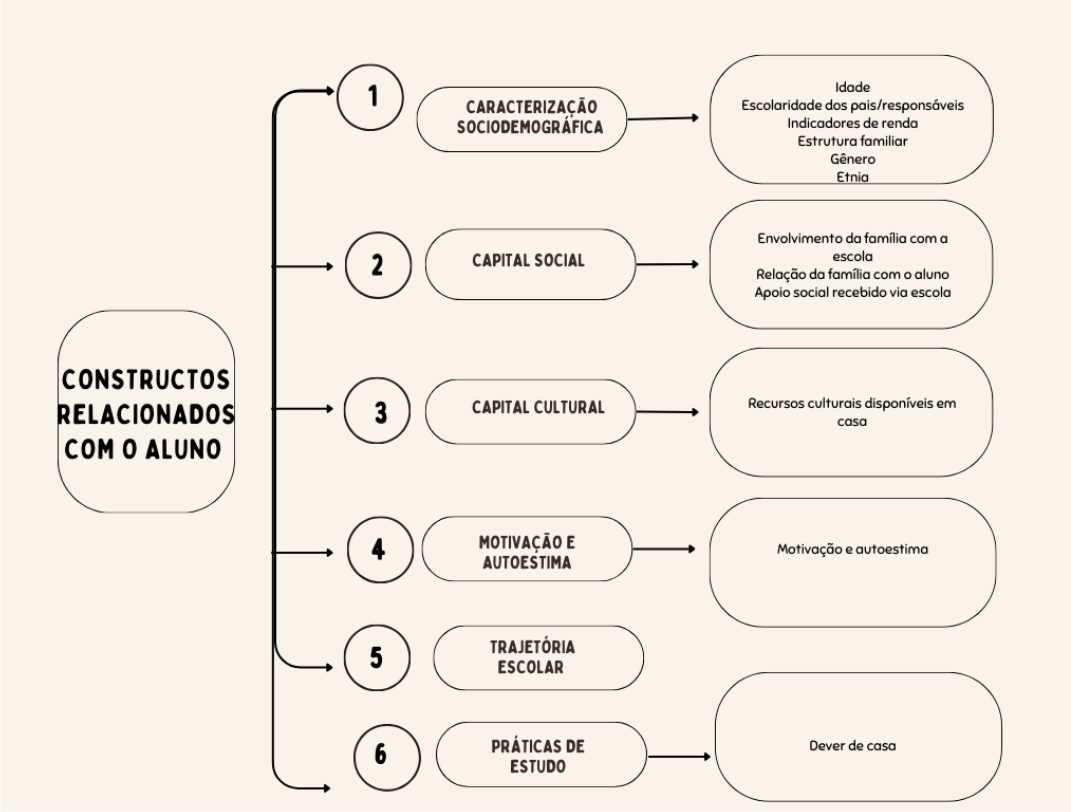
Segundo Bonamino (2016), nos dois primeiros ciclos do SAEB não houve coleta de dados sobre as características sociodemográficas dos estudantes. A criação dos questionários direcionados aos alunos ocorreu apenas no terceiro ciclo, em 1995. Nesse sentido, a autora destaca que a inclusão de itens relacionados a aspectos socioeconômicos e culturais representou um momento de inflexão na definição dos questionários contextuais, aproximando-os das referências teóricas da sociologia da

educação. Acompanhando a evolução do SAEB, Bonamino (2016) observa que, na edição de 1999, passaram a ser incluídas perguntas relativas à renda, com base na descrição de bens e serviços disponíveis nas residências dos estudantes.

Para Bonamino (2016), um novo momento de inflexão ocorreu com a publicação do documento *SAEB 2001: novas perspectivas*. Nessa fase, os questionários aplicados aos estudantes passaram a ser alinhados às concepções teóricas e conceituais de clássicos da Sociologia da Educação, como Pierre Bourdieu e James Coleman. A partir desse alinhamento, passou-se a dar prioridade a variáveis relacionadas à caracterização sociodemográfica, ao capital cultural e social, à motivação e autoestima, às práticas de estudo e às trajetórias escolares. Além disso, foi incluído um item destinado à mensuração da ocupação dos pais ou responsáveis, fundamental para o conhecimento da origem social dos estudantes.

Na Figura 14, a seguir, apresento os constructos que os questionários do SAEB buscam abordar. Esses constructos têm como objetivo possibilitar que as pesquisas explorem questões relacionadas à equidade e ofereçam variáveis de controle para a investigação de fatores associados à eficácia escolar (Brasil, 2002). De acordo com o relatório divulgado pelo INEP, que apresenta um panorama da década de 2005 a 2015, as alterações realizadas nos questionários a partir de 2001 são pontuais e seguem os parâmetros estabelecidos por esses constructos (Brasil, 2018).

Figura 14 - Constructos relacionado com os alunos nos questionários



Fonte: elaborada pela autora a partir de Brasil (2002).

De acordo com o documento *Saeb 2001: novas perspectivas*, o item "caracterização do aluno" inclui discriminantes de caráter individual. Os capitais econômico, cultural e social são as dimensões que possibilitam a compreensão do status socioeconômico do grupo familiar do estudante. Para a análise do capital econômico, não se considera apenas a renda familiar, mas também as condições de moradia em termos de conforto e recursos de urbanização pública, como iluminação e água encanada (Brasil, 2002). O constructo do capital cultural é entendido no documento a partir dos estudos de Bourdieu. Nos questionários aplicados aos estudantes, incluem-se itens como “a escolaridade dos pais ou responsáveis, a quantidade de livros disponíveis na casa do aluno, os materiais de leitura disponíveis (jornal diário, revista semanal, enciclopédia etc.) e os hábitos de leitura do aluno” (Brasil, 2002, p. 48).

Em continuidade à caracterização do aluno, o capital social é definido no SAEB com base nos trabalhos de Willms, Silva e do sociólogo Hasenbalg. Ele é compreendido como a quantidade de vínculos sociais que o indivíduo possui no ambiente em que vive, os quais facilitam sua atuação dentro da estrutura social. Nesse

contexto, as perguntas relacionadas ao capital social, presentes no questionário dos estudantes, buscam compreender a estrutura familiar, os tipos de interação entre pais e filhos, a frequência com que o aluno mudou de escola, bem como sua trajetória escolar e seus vínculos com a comunidade escolar. Por fim, os itens referentes à motivação e ao esforço acadêmico também estão presentes nos questionários, sendo mensurados por meio de aspectos como o hábito de fazer lição de casa, a atitude frente às dúvidas, o fracasso escolar, a evasão, a distorção idade-série, o abandono e a repetência.

Após contextualizar o tipo de material de pesquisa escolhido, passo a apresentar o percurso metodológico. Seguindo os apontamentos temporais de Bonamino (2016), selecionei e realizei o download dos microdados do SAEB referentes ao período de 1995 a 2021, com foco nos dados provenientes dos questionários aplicados aos estudantes. No Apêndice B, apresento alguns exemplos desses instrumentos.

Os microdados de 1995 a 2005 estavam disponíveis em formato .txt, exigindo procedimentos específicos de conversão por meio de códigos input em linguagem SAS, desenvolvendo sub-rotinas para exportação ao formato .xlsx. Essa etapa garantiu a integridade dos dados utilizados na pesquisa, permitindo a leitura e seleção das variáveis relevantes. Inicialmente, importei os arquivos utilizando os respectivos códigos *input*, isto é, os programas de leitura dos microdados referentes a cada série/ano. Para viabilizar a exportação dos dados para o formato .xlsx, foi necessário desenvolver uma sub-rotina específica para cada arquivo.

Após uma leitura cuidadosa dos questionários, iniciei a seleção das variáveis que poderiam contribuir para os objetivos deste projeto. Segundo Moore, Notz e Fligner (2023, p. 10), “uma variável é qualquer característica de um indivíduo [...] e pode assumir valores diferentes para indivíduos diferentes”. Os autores classificam essas variáveis em: a) variáveis categóricas, que agrupam os indivíduos em categorias, como gênero; e b) variáveis quantitativas, que correspondem a características dos indivíduos que assumem valores numéricos, como renda média. No Quadro 2 a seguir, apresento as variáveis selecionadas a partir dos bancos de dados.

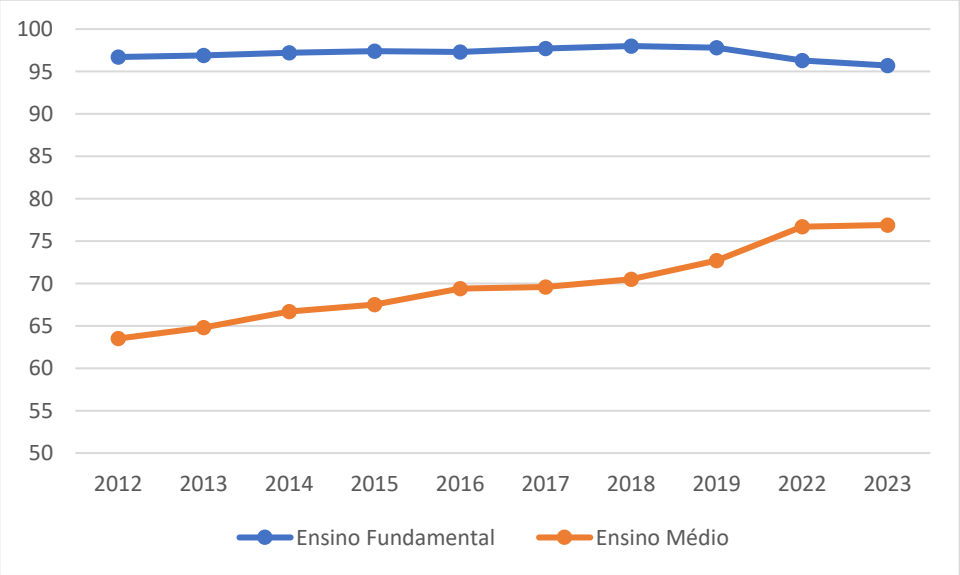
Quadro 2 – Variáveis após a primeira extração de dados

Perguntas	Variáveis categóricas
Sexo	Masculino / Feminino
Como você se considera?	Branco(a) / Pardo(a)/ Preto(a) Amarelo(a)/ Indígena/ Não sei
Em que ano você nasceu?	Varia por ano da avaliação
Na sua casa tem televisão em cores?	Uma / Duas / Três ou mais / Não tem
Na sua casa tem rádio?	Um / Dois / Três ou mais / Não tem
Na sua casa tem geladeira?	Uma / Duas ou mais / Três
Na sua casa tem máquina de lavar roupas?	Sim / Não
Na sua casa tem carro?	Um / Dois / Três ou mais / Não tem
Na sua casa tem computador?	Sim, com internet / Sim, sem internet / Não
Dentro da sua casa tem banheiro?	Um / Dois / Três / Mais de três / Não tem
Na sua casa tem quartos para dormir?	Um / Dois / Três / Quatro ou mais / Não
Quantas pessoas moram com você?	Sozinho(a) / 1 / 2 / 3 / 4 ou 5 / 6 ou 7 / mais de 7
Você mora com sua mãe?	Sim / Não / Moro com outra mulher responsável por mim
Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?	Nunca estudou / Não completou a 4ª série / Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série / Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio / Completou o Ensino Médio / Completou a Faculdade / Não sei
Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?	Sim / Não / Não sei
Você mora com seu pai?	Sim / Não / Moro com outro homem responsável por mim
Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?	Nunca estudou / Não completou a 4ª série / Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série / Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio / Completou o Ensino Médio / Completou a Faculdade / Não sei
Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?	Sim / Não / Não sei
Seus pais ou responsáveis por você incentivam você a estudar?	Sim / Não
Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?	1 hora ou menos / 2 horas / 3 horas / 4 horas ou mais / Não faço trabalhos domésticos
Você trabalha fora de casa?	Sim / Não
Em que tipo de escola você estudou?	Somente em escola pública / Somente em escola particular / Em escola pública e em escola particular
Você já foi reprovado?	Não / Uma vez / Duas vezes ou mais

Fonte: elaborado pela autora.

Após a qualificação do projeto de Tese e considerando as contribuições dos professores avaliadores, bem como o tempo disponível para a análise dos dados e a escrita da Tese, realizei novos recortes no material. O primeiro recorte referiu-se ao banco de dados selecionado. Ao analisar a expansão do acesso ao Ensino Fundamental, conforme ilustro no Gráfico 3, compreendi que, entre os bancos de dados disponíveis — 4º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio —, a escolha mais adequada seria a base do 9º ano. Essa decisão se justifica pelo fato de que a proporção de estudantes é maior em comparação ao Ensino Médio, além de os alunos do 9º ano apresentarem idade mais avançada do que aqueles do 4º ano.

Gráfico 3 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu Ensino Fundamental e de 15 a 17 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Médio (2012-2023)

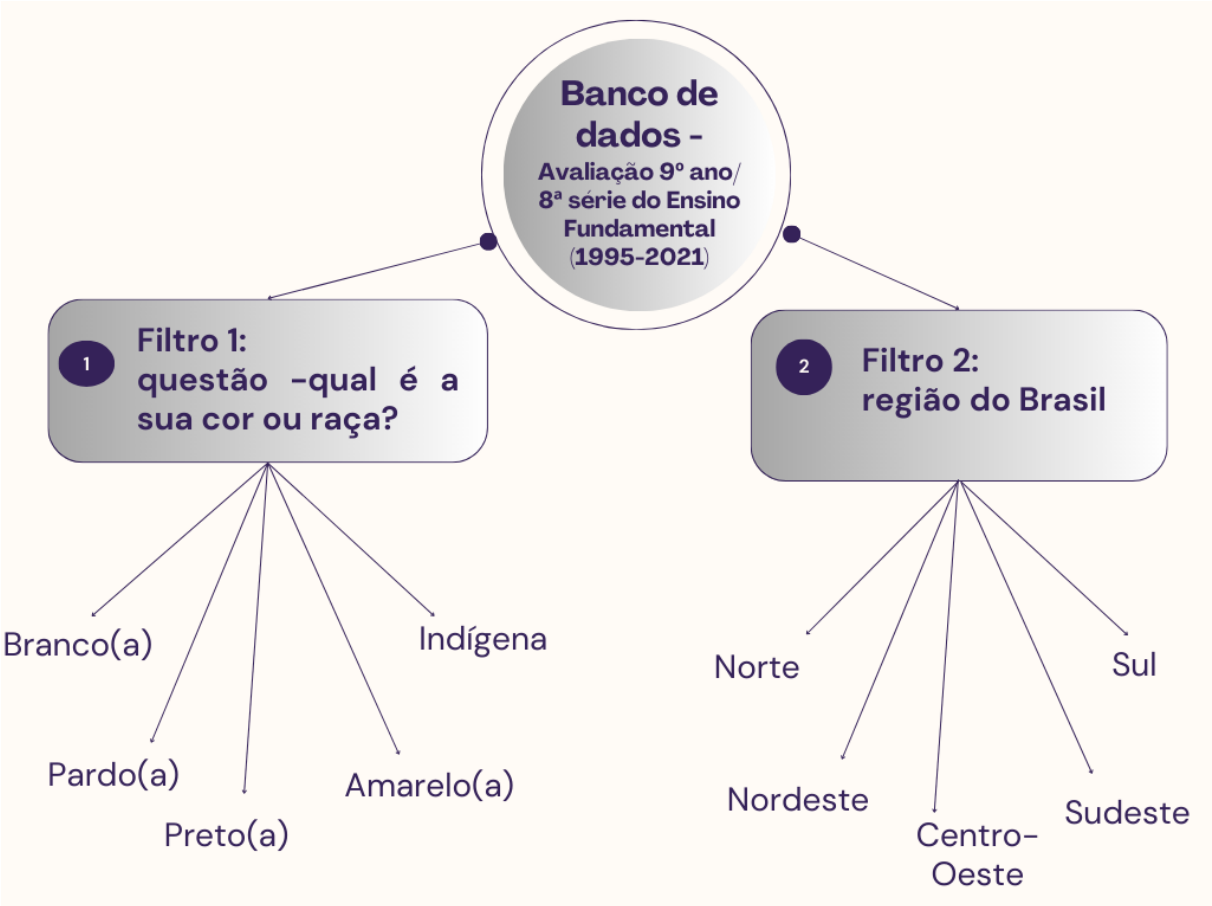


Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2024)

No subcapítulo anterior, ao caracterizar a utilização do conceito de in/exclusão como operador da pesquisa, considerei algumas desigualdades educacionais com base nas seguintes variáveis: raça/cor/etnia, renda, localidade (urbana e rural) e região. Reconheço que todas essas variáveis poderiam ser utilizadas como recortes para o material de pesquisa. No entanto, optei por trabalhar com a divisão por raça/cor/etnia e pelas regiões do país, considerando a relevância dessas categorias para a compreensão das dinâmicas educacionais no contexto brasileiro.

A partir disso, estabeleci um recorte no material da pesquisa, utilizando como filtros nos bancos de dados as variáveis correspondentes às perguntas “Qual é a sua cor ou raça?” e “Região do país”. Esses filtros foram aplicados aos questionários dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao longo de todo o período analisado[2]. Assim, os bancos de dados referentes a esse público, no intervalo de 1995 a 2021, foram organizados em dois grandes agrupamentos: cor/raça e regiões do país. Cada ano, por sua vez, foi subdividido em dez pequenos grupos, conforme ilustrado na Figura 15.

Figura 15 – Filtragem por cor e raça e regiões do país

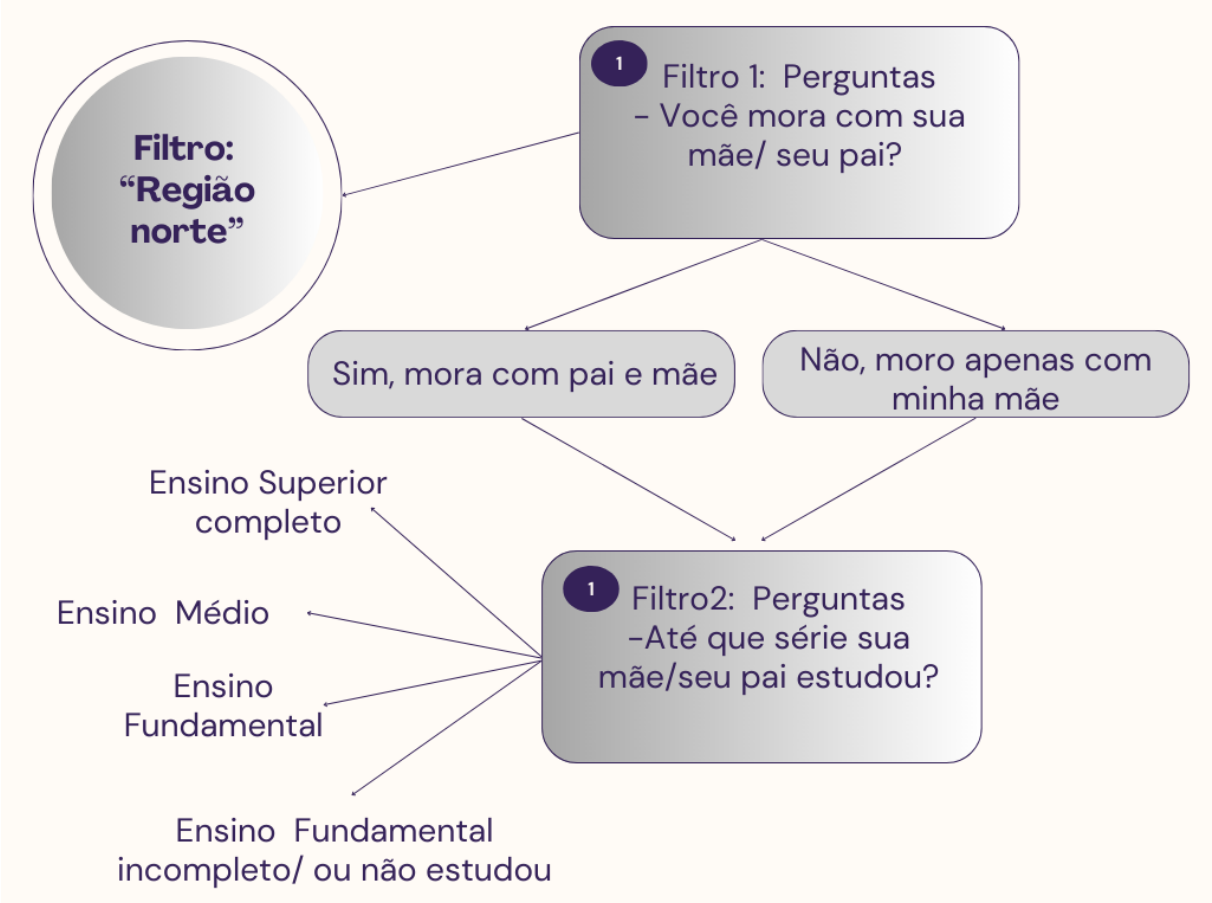


Fonte: elaborada pela autora.

[2] A frequência de cada filtro utilizado foi registrada em tabelas, garantindo a rastreabilidade e a reprodutibilidade do processo de análise. A cada nova etapa de filtragem, calculei a frequência relativa daquele grupo de variáveis, permitindo identificar a representatividade dos dados mantidos para cada recorte (raça/cor, região, posse de bens). Esse procedimento possibilitou controlar eventuais perdas de dados durante a filtragem, assegurando a consistência das informações utilizadas na construção do ICVMS e na análise das desigualdades educacionais e sociais ao longo do período estudado.

Conforme abordei no capítulo três, a variável escolaridade é central nas pesquisas sobre mobilidade social já realizadas. Nesse sentido, realizei um novo agrupamento dentro de cada um dos conjuntos anteriormente definidos, filtrando agora pela escolaridade dos pais dos estudantes. A Figura 16 ilustra esse processo. Tomando como exemplo o grupo de estudantes residentes na região Norte, fiz uma primeira separação entre: a) estudantes que moram com o pai e a mãe; e b) estudantes que moram apenas com a mãe. Em seguida, tabulei a quantidade de pais/mães com os seguintes níveis de escolaridade: a) Ensino Superior; b) Ensino Médio; c) Ensino Fundamental completo; e d) Ensino Fundamental incompleto ou sem escolarização. Essa etapa foi aplicada a todas as regiões do país e a todas as categorias de cor/autodeclaração dos estudantes no período analisado.

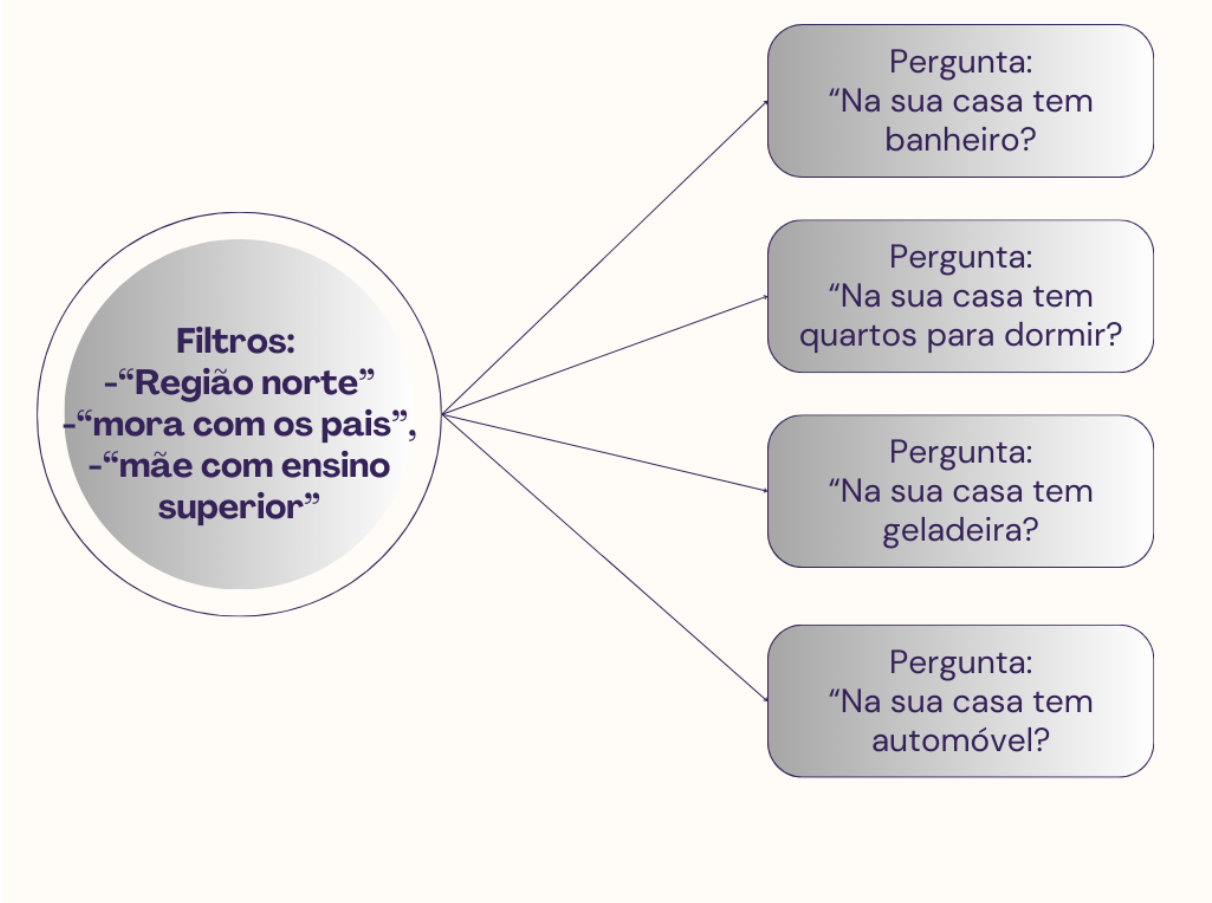
Figura 16 – Tabulação dos dados por variável de residência e escolaridade dos pais



Fonte: elaborada pela autora.

A partir da análise exploratória dos dados, defini minha abordagem sobre mobilidade social com base nas condições fundamentais de dignidade humana. Compreendo que a promoção da mobilidade social exige, como premissa, a garantia dessas condições. Nesse sentido, selecionei, dentre os grupos de variáveis mencionados no Grupo 2, as seguintes perguntas: a) Na sua casa há banheiro? b) Na sua casa há quartos para dormir? c) Na sua casa há geladeira? d) Na sua casa há automóvel? A Figura 17 sintetiza o percurso metodológico realizado até este ponto, utilizando como exemplo a mesma filtragem inicial: região Norte.

Figura 17 – variáveis selecionadas “condições de vida”



Fonte: elaborada pela autora.

Com exceção da variável “automóvel”, as demais — banheiro, quartos e geladeira — estão em consonância com o artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece: “Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação [...]” (UNESCO, 1998, p. 5). Além disso, destaco o artigo 1º da

Constituição Federal do Brasil, que, ao tratar dos direitos sociais, menciona: “a educação, a saúde, a alimentação, a moradia, o transporte [...]” (Brasil, 2016, p. 19, grifos meus), assegurando a dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, para além do direito à moradia em si, em 2013, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República publicou uma cartilha sobre o direito à moradia adequada. Fundamentado em liberdades, garantias e proteções, o documento apresenta orientações destinadas a assegurar o direito de viver com segurança, paz e dignidade (Brasil, 2013). Ao tratar do tema, a cartilha elenca uma série de critérios que caracterizam uma moradia adequada, entre eles: geladeira, automóvel, esgotamento sanitário e abastecimento de água, além de apresentar um levantamento estatístico do panorama brasileiro. Dessa forma, ter acesso a itens como banheiro e geladeira em casa está diretamente relacionado à garantia do direito à saúde.

A escolha por essas variáveis fundamenta-se no entendimento de que a mobilidade social não pode ser analisada apenas a partir de indicadores econômicos ou educacionais isolados, mas exige a consideração das condições materiais mínimas que garantem a dignidade humana. Conforme Dubet (2015), as “desigualdades cruciais” emergem da acumulação de pequenas desigualdades, que, combinadas, criam barreiras mais profundas à mobilidade dos sujeitos. Nesse sentido, itens como posse de banheiro, geladeira, quartos para dormir e automóvel, embora possam parecer dimensões cotidianas e banais, constituem elementos concretos que refletem o acesso a direitos fundamentais, como saúde, habitação e bem-estar, atuando como expressões materiais da dignidade no cotidiano das famílias.

A publicação do IBGE intitulada *Indicadores Sociais de Moradia no Contexto Pré-Pandemia de COVID-19* corrobora as escolhas supracitadas ao analisar as condições de isolamento da população brasileira e as medidas de higiene necessárias para evitar o agravamento da crise sanitária (IBGE, 2021). Além disso, os documentos que apresentam as sínteses de indicadores sociais do IBGE incluem análises sobre as condições de moradia, enfatizando como a disponibilidade e a qualidade dos espaços residenciais — incluindo os dormitórios — estão diretamente relacionadas às condições de vida das pessoas. Segundo o relatório de 2024, o número elevado de moradores por dormitório “pode trazer restrições à privacidade e ao conforto dos moradores” (IBGE, 2024, p. 62). Ainda conforme os dados mais recentes, cerca de 36% da população em situação de pobreza ou extrema pobreza vivia, em 2023, em

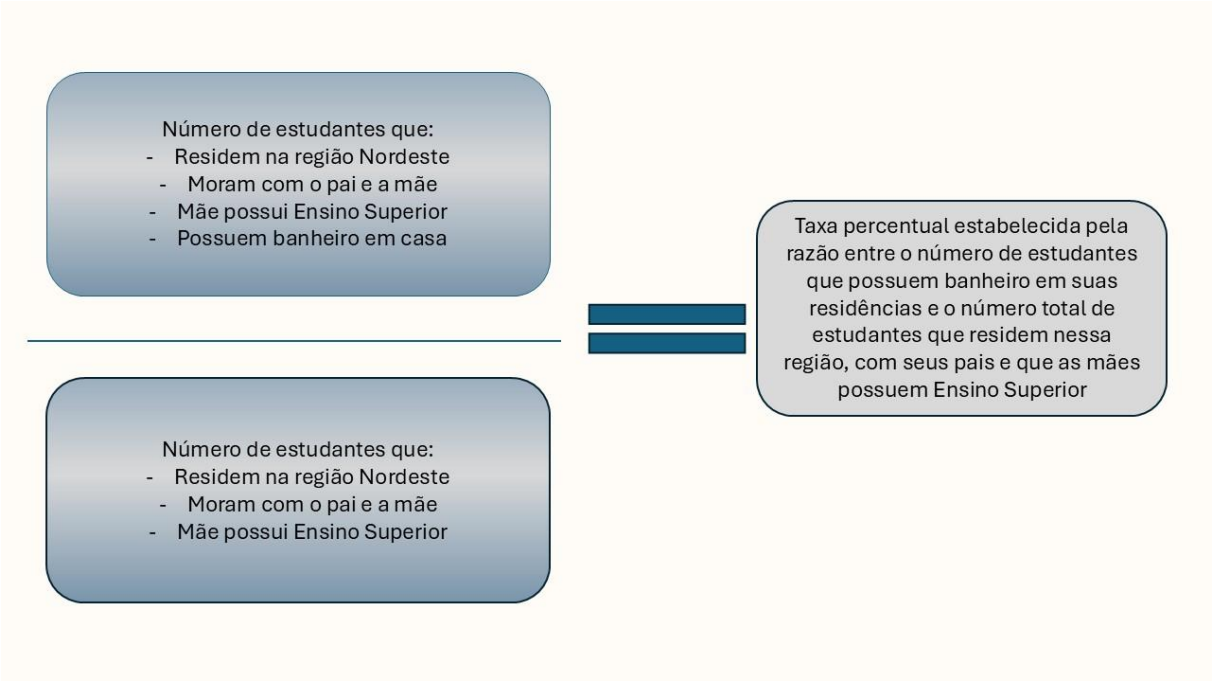
domicílios com mais de duas pessoas por dormitório; além disso, aproximadamente 10% da população com rendimento inferior a R$ 2,15 por dia residia em casas sem banheiro de uso exclusivo dos moradores (IBGE, 2024).

Quanto às ferramentas utilizadas para o tratamento e análise dos dados, optou-se pela utilização do Excel com o suplemento Power Pivot devido a uma combinação de fatores. Em primeiro lugar, o Excel é uma ferramenta amplamente utilizada no meio acadêmico e institucional, permitindo o manuseio de dados de forma intuitiva e eficiente, além de oferecer recursos robustos para filtragem, organização e análise estatística básica. O suplemento Power Pivot, por sua vez, possibilita a importação, o cruzamento e o processamento de grandes volumes de dados, ultrapassando o limite tradicional de linhas do Excel e viabilizando a análise de microdados com milhões de registros sem comprometer o desempenho do sistema.

Assim, como os dados de cada ano se aproximavam de dois milhões de registros, excedendo o limite de aproximadamente um milhão de linhas do Excel, utilizei o suplemento avançado Power Pivot para realizar a filtragem e a organização das variáveis. Esse recurso permite a análise de grandes bases de dados de forma eficiente, possibilitando a importação, o cruzamento e a combinação de variáveis sem perda de desempenho. Assim, os dados foram filtrados e integrados às demais variáveis selecionadas para a pesquisa.

Todas as etapas de filtragem dos dados foram organizadas por meio de tabelas de frequência. Para padronizar a análise, além dos valores absolutos, incluí também as taxas percentuais de cada ocorrência, uma vez que era necessário comparar grupos com tamanhos distintos. As taxas percentuais permitem aferir a intensidade de um fenômeno em relação ao total da população de referência. Por exemplo, durante o período analisado, a população de estudantes da região Nordeste era maior do que a da região Norte. Dessa forma, ao calcular a proporção de estudantes cujas mães possuíam Ensino Superior, utilizei como base o total de estudantes de cada região, possibilitando uma comparação mais precisa. A Figura 18 ilustra esse procedimento, tendo como exemplo os estudantes que possuem banheiro em casa, moram com os pais na região Nordeste e cuja mãe possui Ensino Superior.

Figura 18 – Cálculo da taxa percentual de cada indicador para cada segmento/grupo



Fonte: elaborada pela autora.

Com os dados devidamente organizados, iniciei a elaboração de gráficos comparativos para cada uma das situações analisadas. No entanto, diante da quantidade expressiva de variáveis envolvidas, optei por desenvolver um índice que sintetizasse as categorias selecionadas. Entendo o índice como um indicador capaz de agregar, em um único valor, os resultados obtidos por múltiplas variáveis. Um exemplo reconhecido dessa abordagem é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que integra informações sobre o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas e o fluxo escolar (Brasil, 2019b). Ilustro quatro exemplos dessa estratégia de síntese na Figura 19.

Figura 19 – Situações hipotéticas para exemplificar o cálculo do IDEB

EXEMPLOS DO CÁLCULO DO IDEB

ESCOLA	SAEB (N)	APROVAÇÃO MÉDIA (P)	IDEB (N)X(P)
A	6,0	90%	5,4
B	6,0	80%	4,8
C	4,0	80%	3,2
D	5,0	100%	5,0

Fonte: INEP, 2019b.

Dessa forma, um índice reduzido reflete a combinação entre taxas de aprovação baixas e/ou desempenho insatisfatório nas avaliações. Quando as notas do SAEB são equivalentes, como no caso das escolas A e B, aquela que apresenta maior taxa de aprovação alcançará um IDEB mais elevado. Da mesma maneira, entre escolas com taxas de aprovação semelhantes, como B e C, aquela com melhor desempenho no SAEB obterá um índice superior — como é o caso da escola B.

Para o cálculo do índice desenvolvido nesta pesquisa, adotei o pressuposto de que todas as variáveis selecionadas possuem o mesmo peso analítico. Assim, o índice final, calculado para cada ano, categoria de raça/cor/etnia e região, corresponde à média aritmética simples das quatro variáveis previamente normalizadas: presença de banheiro, número de quartos para dormir, posse de geladeira e posse de automóvel. O resultado varia de 0 a 1, sendo que valores mais próximos de 1 indicam melhores condições de vida e, consequentemente, maior mobilidade social para os grupos analisados.

$$ICVMS = \frac{B' + Q' + G' + C'}{4}$$

Onde:

- $ICVMS$ refere-se ao índice final, que denominei de Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS);
- B' é taxa de estudantes que possuem banheiro(s) em suas residências em relação ao grupo a que pertencem;
- Q' é taxa de estudantes que possuem quarto(s) em suas residências em relação ao grupo a que pertencem;
- G' é taxa de estudantes que possuem geladeiras(s) em suas residências em relação ao grupo a que pertencem;
- C' é taxa de estudantes que possuem carro(s) em suas residências em relação ao grupo a que pertencem;

Optei pela utilização da média aritmética simples no cálculo do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) por razões metodológicas e interpretativas específicas. A escolha pela média aritmética, em detrimento de métodos como médias ponderadas, está relacionada ao objetivo de garantir transparência, reprodutibilidade e facilidade de interpretação dos resultados, especialmente em pesquisas que dialogam com políticas públicas e processos de

monitoramento educacional. Cada uma das variáveis selecionadas (posse de banheiro, quartos, geladeira e automóvel) representa dimensões fundamentais para a dignidade humana e para a análise das condições de vida, sendo consideradas igualmente relevantes no contexto da pesquisa, justificando a atribuição de pesos iguais no índice.

Reconheço, no entanto, que a utilização da média aritmética implica a limitação de não captar a variabilidade e a correlação entre as variáveis. No entanto, ao priorizar a simplicidade interpretativa e a comunicação clara dos resultados, especialmente em análises interseccionais envolvendo raça/cor e região em séries temporais extensas, a média aritmética simples mostrou-se a ferramenta mais adequada para os propósitos desta pesquisa. Compreendo que futuras investigações poderão aprofundar a análise utilizando outros métodos de agregação e redução dimensional, de modo a complementar os resultados apresentados.

Com a criação do ICVMS (Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social), meu objetivo foi evidenciar o que Dubet (2015, p. 42) denomina como desigualdades cruciais: "as desigualdades reais que são produzidas pelo acúmulo de pequenas desigualdades, que acabam por criar diferenças mais consideráveis que as diferenças de renda". Por meio da análise das discrepâncias nas condições de vida, e em consonância com os objetivos desta Tese, busco investigar, interpretar e problematizar as forças que incidem sobre a (i)mobilidade dos indivíduos em contextos marcados por dinâmicas de inclusão e exclusão, durante o processo de democratização da Educação Básica no Brasil. De forma mais específica, procuro compreender as forças que condicionam a permanência — ou não — de determinados sujeitos no sistema educacional, mesmo diante dos avanços na escolarização, considerando as condições de vida que entendo como fundamentais para uma existência digna.

Considerando o tempo disponível para a realização desta pesquisa, optei por calcular e analisar os índices com base exclusivamente na escolaridade das mães dos estudantes. Essa decisão foi motivada pela constatação, ao longo das filtragens realizadas, de que, entre os anos de 2007 e 2021, as mães apresentaram, de forma consistente, níveis de escolaridade superiores aos dos pais. Essa diferença é evidenciada nas duas tabelas a seguir: a Tabela 2 apresenta a porcentagem de mães e pais com Ensino Superior, distribuída por cor/raça dos estudantes; a Tabela 3 organiza esses mesmos dados por região do país. Ambas as tabelas incluem, ainda,

a diferença percentual entre as taxas de escolaridade das mães e dos pais, sendo que, em todo o período analisado, os valores são sempre positivos.

Tabela 2 – Distribuição percentual das mães e pais com Ensino Superior, por cor/raça dos estudantes (2007-2021)

		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BRANCOS	Mães com Ensino Superior	9,17%	8,71%	10,27%	11,51%	12,52%	14,16%	16,84%	17,35%
	Pais com Ensino Superior	7,83%	6,83%	8,04%	8,82%	9,35%	10,02%	12,17%	12,00%
	Difrença percentual	**1,34%**	**1,88%**	**2,23%**	**2,69%**	**3,17%**	**4,14%**	**4,67%**	**5,35%**
PARDOS	Mães com Ensino Superior	5,56%	5,51%	6,65%	7,78%	8,89%	9,90%	11,65%	11,78%
	Pais com Ensino Superior	4,30%	3,79%	4,63%	5,38%	5,91%	6,30%	7,83%	7,56%
	Difrença percentual	**1,26%**	**1,72%**	**2,02%**	**2,40%**	**2,98%**	**3,60%**	**3,82%**	**4,22%**
PRETOS	Mães com Ensino Superior	5,62%	5,62%	6,95%	7,89%	8,71%	9,27%	10,72%	10,88%
	Pais com Ensino Superior	4,86%	4,20%	5,02%	5,51%	5,96%	5,95%	6,88%	6,72%
	Difrença percentual	**0,76%**	**1,42%**	**1,93%**	**2,38%**	**2,75%**	**3,32%**	**3,84%**	**4,16%**
AMARELOS	Mães com Ensino Superior	7,46%	7,27%	8,51%	9,42%	10,54%	11,05%	12,77%	12,46%
	Pais com Ensino Superior	6,29%	5,50%	6,85%	6,95%	7,71%	7,41%	9,10%	8,29%
	Difrença percentual	**1,17%**	**1,77%**	**1,66%**	**2,47%**	**2,83%**	**3,64%**	**3,67%**	**4,17%**
INDÍGENAS	Mães com Ensino Superior	5,93%	5,36%	6,38%	7,52%	9,23%	9,94%	11,28%	11,19%
	Pais com Ensino Superior	5,25%	4,34%	5,25%	5,71%	7,00%	7,37%	8,64%	7,88%
	Difrença percentual	**0,68%**	**1,02%**	**1,13%**	**1,81%**	**2,23%**	**2,57%**	**2,64%**	**3,31%**

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 3 – Distribuição percentual das mães e pais com Ensino Superior, por região dos estudantes (2007-2021)

		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
NORTE	Mães com Ensino Superior	10,43%	7,90%	11,35%	12,74%	13,34%	13,82%	16,37%	16,23%
	Pais com Ensino Superior	7,73%	5,36%	7,94%	4,57%	9,50%	9,57%	11,80%	11,14%
	Difrença percentual	**2,70%**	**2,54%**	**3,41%**	**8,17%**	**3,84%**	**4,25%**	**4,57%**	**5,09%**
NORDESTE	Mães com Ensino Superior	5,67%	5,48%	5,91%	6,87%	6,82%	7,91%	9,50%	9,45%
	Pais com Ensino Superior	3,81%	3,20%	3,44%	3,99%	3,74%	4,35%	5,77%	5,44%
	Difrença percentual	**1,86%**	**2,28%**	**2,47%**	**2,88%**	**3,08%**	**3,56%**	**3,73%**	**4,01%**
SUDESTE	Mães com Ensino Superior	6,47%	6,53%	7,62%	12,89%	9,63%	11,31%	12,71%	13,34%
	Pais com Ensino Superior	5,99%	5,51%	6,34%	10,07%	7,24%	8,22%	9,38%	9,43%
	Difrença percentual	**0,48%**	**1,02%**	**1,28%**	**2,82%**	**2,39%**	**3,09%**	**3,33%**	**3,91%**
SUL	Mães com Ensino Superior	8,18%	7,86%	8,98%	10,02%	10,81%	12,34%	15,02%	15,85%
	Pais com Ensino Superior	6,78%	6,02%	6,80%	7,58%	8,23%	8,60%	10,49%	10,60%
	Difrença percentual	**1,40%**	**1,84%**	**2,18%**	**2,44%**	**2,58%**	**3,74%**	**4,53%**	**5,25%**
CENTRO-OESTE	Mães com Ensino Superior	9,57%	9,02%	10,97%	12,76%	14,60%	16,00%	18,61%	19,09%
	Pais com Ensino Superior	7,24%	6,18%	8,08%	8,99%	10,13%	10,41%	12,42%	12,21%
	Difrença percentual	**2,33%**	**2,84%**	**2,89%**	**3,77%**	**4,47%**	**5,59%**	**6,19%**	**6,88%**

Fonte: elaborada pela autora.

Em síntese, este capítulo apresentou as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a construção da pesquisa, desde a delimitação temporal e a seleção das bases de dados até os procedimentos de organização, filtragem e análise das variáveis. A utilização do conceito de in/exclusão como operador analítico permitiu articular os dados estatísticos educacionais com as condições sociais dos sujeitos, oferecendo uma leitura crítica sobre os gradientes de mobilidade presentes no

processo de democratização da Educação Básica brasileira. A formulação do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS), com base em variáveis relacionadas à dignidade humana, buscou sintetizar e evidenciar as desigualdades estruturais que persistem, mesmo diante do avanço no acesso à escolarização. No capítulo seguinte, essas ferramentas analíticas serão mobilizadas para investigar as forças que atuam sobre a (i)mobilidade dos sujeitos, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão no campo educacional brasileiro.

A utilização do ICVMS permitiu evidenciar os grupos em melhores e piores condições de vida, tornando possível analisar como fatores como raça/cor e região do país operam como forças que dificultam ou viabilizam a mobilidade social, mesmo em contextos de ampliação do acesso à escolarização. Desse modo, a metodologia adotada articula dados estatísticos educacionais e sociais sob a perspectiva do conceito de in/exclusão, oferecendo uma leitura crítica das dinâmicas de mobilidade social no Brasil e problematizando as promessas meritocráticas que associam, de forma linear, a escolarização à ascensão social em um país atravessado por desigualdades persistentes.

Cabe ressaltar que esta pesquisa se caracteriza como quantitativa de natureza descritiva e exploratória, fundamentada em análise estatística de séries temporais e recortes interseccionais. Optou-se pela utilização da média aritmética simples na construção do ICVMS por sua clareza interpretativa e capacidade de síntese, reconhecendo-se, contudo, que análises futuras poderão empregar técnicas como. A análise dos dados será realizada a partir de gráficos longitudinais e comparações percentuais entre os grupos.

A partir das definições conceituais e dos movimentos analíticos realizados neste capítulo, proponho, para o próximo, as seguintes perguntas norteadoras, que orientarão as análises: Quais são as movimentações observadas ao longo do período analisado? De que maneira o conceito de in/exclusão opera nas práticas relacionadas à mobilidade social? E, por fim, quais mecanismos sustentam os diferentes níveis — ou gradientes — de inclusão e exclusão?

5 PRIMEIRAS CENAS ANALÍTICAS

A partir das discussões apresentadas nos capítulos 2 e 3, é possível afirmar que os indicadores de escolaridade são fundamentais para os estudos sobre mobilidade social. Em síntese, a escolaridade não apenas influencia os processos de mobilidade, como também se configura como um dos principais caminhos para a redução das desigualdades que afetam o país. Nesse sentido, a partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou a realizar investimentos significativos em prol da universalização da Educação Básica, destacando-se: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em 2007; bem como a formulação dos Planos Nacionais de Educação (2001, 2014 e 2024).

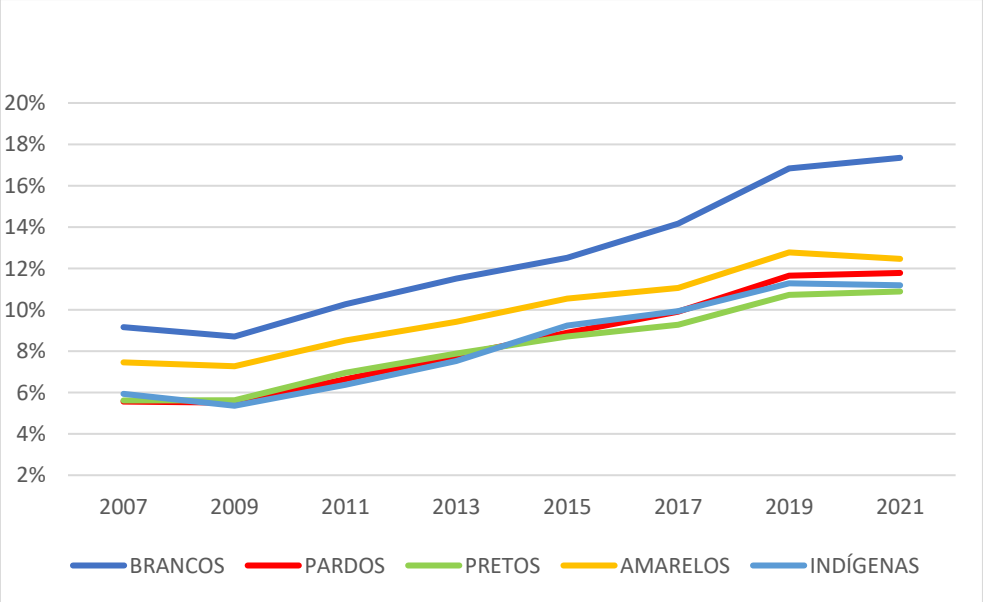
Ao mesmo tempo em que os investimentos voltados à universalização da Educação Básica passaram por mudanças significativas, a Educação Superior também vivenciou transformações importantes. Como mencionado no capítulo anterior, antes de optar pela elaboração de um índice capaz de sintetizar as variáveis selecionadas, realizei alguns recortes baseados nas discussões teóricas anteriormente desenvolvidas, utilizando o conjunto de dados dos estudantes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, no período de 1995 a 2021. Esse exercício teve como objetivo compreender a escolaridade dos pais dos estudantes, de acordo com sua autodeclaração de cor/raça e localização geográfica no país. Para fins da análise proposta neste capítulo, optei por utilizar os dados a partir de 2005, uma vez que, até esse ano, as avaliações eram realizadas com base em amostragens, o que resultava em proporções discrepantes.

Diante disso, nas duas partes que compõem este capítulo, apresento e problematizo os dados relativos às desigualdades entre grupos quanto às taxas de escolaridade das mães dos estudantes da 8ª série/9º ano que participaram das avaliações do SAEB no período de 2007 a 2021 e que residem com os pais. Na primeira parte, tensiono os dados relativos à cor/raça, destacando tanto os avanços quanto a persistência de determinadas desigualdades. Na segunda, analiso as desigualdades regionais.

5.1 DISPARIDADES NA ESCOLARIDADE MATERNA POR COR/RAÇA

No Gráfico 4, apresento a distribuição percentual de estudantes que residem com seus pais e cuja mãe possui Ensino Superior, no período de 2007 a 2021, considerando as variáveis de cor/raça/etnia. As curvas indicam um crescimento progressivo em todas as categorias, evidenciando o aumento da escolarização das mães no que se refere ao Ensino Superior. Observa-se, ainda, que entre os anos de 2015 e 2019 esse crescimento torna-se mais acentuado para todos os grupos analisados.

Gráfico 4 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior, por cor/raça (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

Artes e Unbehaum (2021) corroboram esse achado ao destacarem que, embora tenha ocorrido uma mudança no perfil étnico-racial do Ensino Superior brasileiro, com o aumento da participação de estudantes negros, essa presença ainda está aquém do esperado quando comparada à composição racial da população brasileira. Com base nos dados do Censo de 2010, a análise das autoras revelou uma diferença de 21 pontos percentuais na taxa de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior entre estudantes brancos e negros. Os dados analisados nesta pesquisa reforçam essa disparidade ao evidenciar que, entre 2007 e 2021, a porcentagem de estudantes que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino

Superior é consistentemente maior entre os brancos, mantendo-se consideravelmente superior às taxas observadas entre os pardos e pretos. Apesar do crescimento observado em todas as categorias ao longo do período — o que indica um avanço na escolarização materna —, a diferença proporcional entre os grupos permanece expressiva.

Na Tabela 4, apresento as taxas de crescimento anual composta para cada grupo racial no período de 2007 a 2021. Os resultados indicam que, embora os estudantes brancos permaneçam com a maior proporção de mães com Ensino Superior, os estudantes pardos apresentaram a maior taxa de crescimento no período, seguidos pelos estudantes autodeclarados pretos, cuja taxa foi 0,1 ponto percentual superior à dos brancos. Apesar dessa redução relativa das desigualdades, persistem diferenças raciais e étnicas expressivas. Em 2021, já sob os efeitos da pandemia de Covid-19, observa-se um novo alargamento da distância entre estudantes brancos e os demais grupos no que se refere ao percentual de mães com Ensino Superior. Esse dado sugere uma possível tendência de retrocesso na trajetória de redução das desigualdades educacionais.

Tabela 4 – Taxas de crescimento anuais de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior, por cor/raça (2007-2021)

Estudantes autodeclarados brancos	$\left(\frac{17,35}{9,17}\right)^{\frac{1}{14}} - 1 = 0,047 = 4,7\%$
Estudantes autodeclarados pardos	$\left(\frac{11,78}{5,56}\right)^{\frac{1}{14}} - 1 = 0,055 = 5,5\%$
Estudantes autodeclarados pretos	$\left(\frac{10,88}{5,62}\right)^{\frac{1}{14}} - 1 = 0,048 = 4,8\%$
Estudantes autodeclarados amarelos	$\left(\frac{12,46}{7,46}\right)^{\frac{1}{14}} - 1 = 0,037 = 3,7\%$
Estudantes autodeclarados indígenas	$\left(\frac{11,19}{5,93}\right)^{\frac{1}{14}} - 1 = 0,046 = 4,6\%$

Fonte: elaborada pela autora.

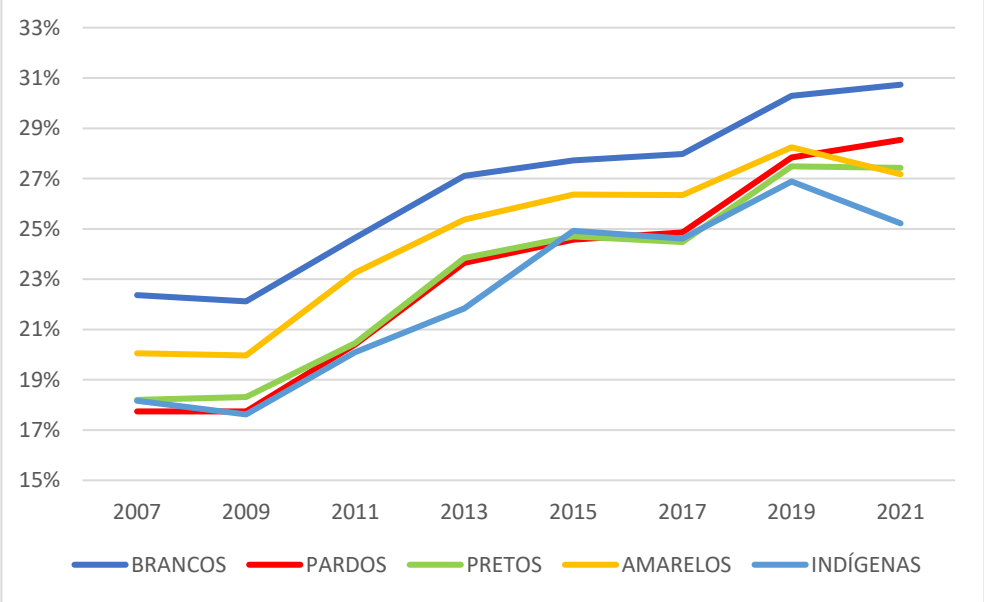
Em relação às taxas de crescimento das matrículas, o estudo de Artes e Ricoldi (2015), ao comparar dados referentes ao Ensino Superior nos anos de 2000 e 2010, identificou um crescimento expressivo na presença de negros (pretos e pardos) nesse

nível de ensino, com uma variação de 290,7%. Apesar desse avanço significativo, as disparidades raciais permanecem evidentes: em 2010, estudantes brancos ainda representavam 63% das matrículas na graduação, enquanto os negros correspondiam a apenas 35,3%.

Ao analisarem as taxas de escolarização líquida da população de 18 a 24 anos no Ensino Superior entre 1980 e 2010, segundo cor/raça, Lima e Prates (2015) identificam um movimento semelhante ao evidenciado no Gráfico 4: observa-se um crescimento na participação de todos os grupos, porém com uma distância expressiva entre brancos e os grupos pretos e pardos. Ao comparar essa mesma taxa considerando o recorte por quintis de renda e cor/raça, os autores destacam que, até o ano 2000, a participação dos indivíduos pertencentes ao primeiro quintil de renda — os mais pobres — era baixa em todos os grupos raciais. Com base nos dados dos Censos Demográficos, observam que, a partir de 2010, há um aumento na participação desse grupo no Ensino Superior, embora ainda se mantenha uma vantagem significativa dos estudantes brancos, da ordem de aproximadamente 17 pontos percentuais. Concluem, portanto, que jovens negros em situação de pobreza enfrentam maiores obstáculos para alcançar níveis mais elevados de escolarização quando comparados a jovens brancos com as mesmas condições econômicas.

Assim como no Ensino Superior, a taxa de conclusão do Ensino Médio também apresentou uma tendência de crescimento, conforme pode ser observado no Gráfico 5. Para todas as categorias de cor/raça, nota-se um aumento percentual ao longo dos anos, com crescimento mais acentuado a partir de 2009. Além disso, a partir de 2015, verifica-se uma redução na distância entre os estudantes autodeclarados brancos e os demais grupos. No entanto, ao longo de todo o período analisado, a taxa de conclusão do Ensino Médio permanece superior entre as mães de estudantes brancos. Até o ano de 2017, a linha relativa aos estudantes autodeclarados amarelos funciona como um marco divisório, evidenciando a distância entre os estudantes brancos e os demais grupos.

Gráfico 5 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Médio, por cor/raça (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

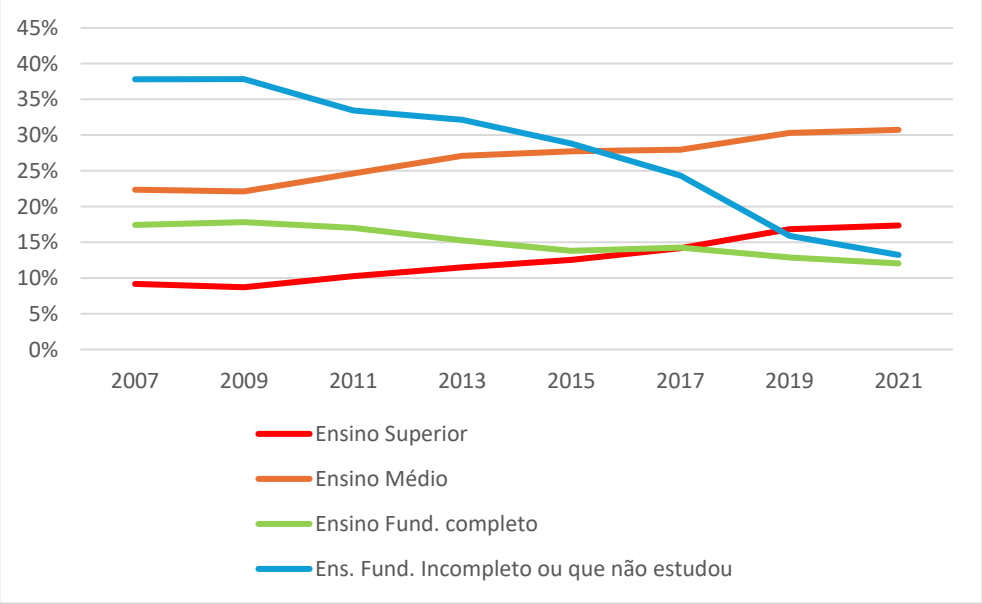
Ao analisar os indicadores de acesso, permanência e desempenho na Educação Básica após a promulgação da Constituição Federal de 1988, Enzweiler (2022) observou que, embora tenha ocorrido uma redução nas desigualdades de acesso, essa melhoria não resultou, para alguns grupos específicos, na diminuição das disparidades relativas à permanência e ao desempenho escolar. Segundo a autora, os esforços voltados à democratização da Educação Básica possibilitaram a inclusão de grupos historicamente marginalizados; no entanto, determinadas desigualdades persistem. A partir da análise de dados referentes ao período de 2005 a 2013, e considerando o que denominou recorte étnico-racial, constatou-se que estudantes brancos mantiveram níveis de escolaridade superior à média nacional durante todo o período. Apesar do avanço significativo nas taxas de escolaridade de estudantes pretos e pardos, esses grupos continuam apresentando índices inferiores aos dos estudantes brancos.

De acordo com o Gráfico 5, entre 2007 e 2021, a porcentagem de estudantes que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Médio aumentou em todos os grupos raciais. No entanto, os estudantes brancos apresentaram percentuais consistentemente superiores aos dos demais grupos ao longo de todo o período analisado. Embora os estudantes pardos, pretos e indígenas tenham mostrado

avanços significativos, suas taxas permaneceram abaixo da média dos brancos, evidenciando a persistência de desigualdades étnico-raciais.

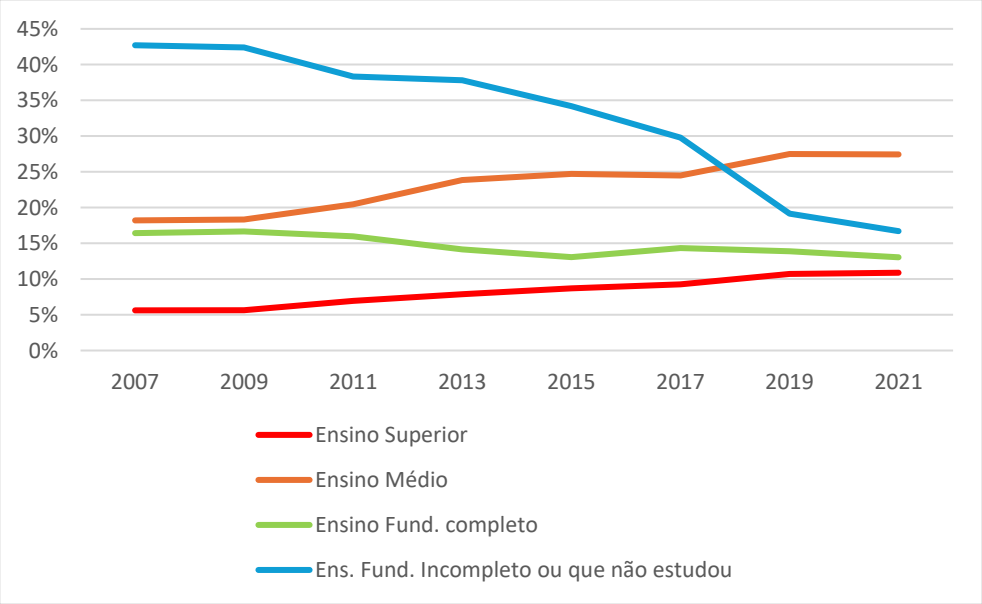
Nos Gráficos 6 e 7, apresento as porcentagens de estudantes que residem com os pais, conforme o nível de escolaridade da mãe, para os grupos de estudantes autodeclarados brancos e pretos, respectivamente. Em ambos os casos, observa-se um declínio progressivo na curva referente às mães que não estudaram ou não completaram a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (representada pela cor azul), acompanhado de um crescimento expressivo na curva correspondente ao Ensino Médio (representada pela cor laranja). Esse comportamento indica uma tendência geral de melhora no nível de escolaridade materna ao longo do tempo.

Gráfico 6 - Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental autodeclarados brancos que residem com os pais, por escolaridade da mãe



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 7 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental autodeclarados pretos que residem com os pais, por escolaridade da mãe (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, apesar de as taxas de crescimento da escolaridade das mães dos estudantes autodeclarados pretos serem superiores às observadas entre os estudantes brancos, as desigualdades ainda persistem. Os estudantes brancos continuam apresentando uma proporção significativamente maior de mães com Ensino Superior — com uma diferença que chega a até 6 pontos percentuais —, além de manterem uma vantagem constante de mais de 3 pontos percentuais no que se refere ao Ensino Médio ao longo do período analisado.

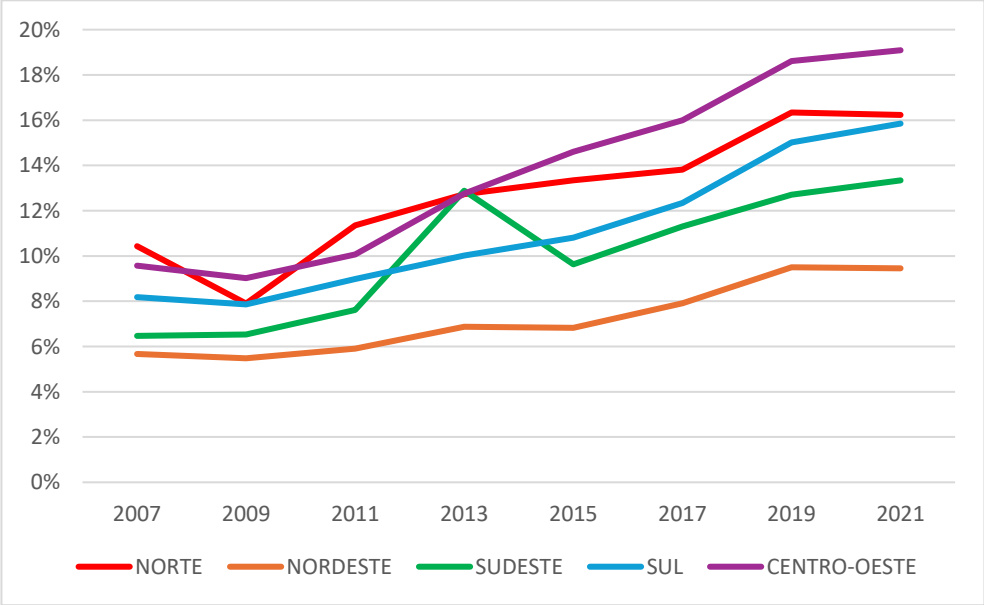
Dando continuidade à análise das desigualdades educacionais, e após explorar os dados sob o recorte étnico-racial, passo a examinar, no próximo subcapítulo, as disparidades entre as regiões do país. A partir da análise dos dados, torna-se possível identificar, além da tendência geral de crescimento do nível de instrução das mães, a manutenção de profundas desigualdades educacionais entre as diferentes regiões brasileiras.

5.2 UM PANORAMA REGIONAL

Ao analisar as diferentes regiões do país, observa-se também a persistência — e, em alguns casos, o agravamento — das desigualdades entre os grupos. No Gráfico

8, apresento as distribuições percentuais de estudantes que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior, no período de 2007 a 2021. A leitura das curvas referentes às regiões Centro-Oeste (representada pela cor roxa) e Nordeste (representada pela cor laranja) revela um distanciamento progressivo entre elas, especialmente a partir de 2013. A diferença, que era de aproximadamente 4 pontos percentuais em 2011, atinge 9,64 pontos em 2021. Esses dados demonstram que, embora todas as regiões tenham apresentado avanços em relação à escolarização materna no Ensino Superior, as desigualdades regionais não apenas persistem, como também tendem a se aprofundar.

Gráfico 8 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Superior por região do país (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

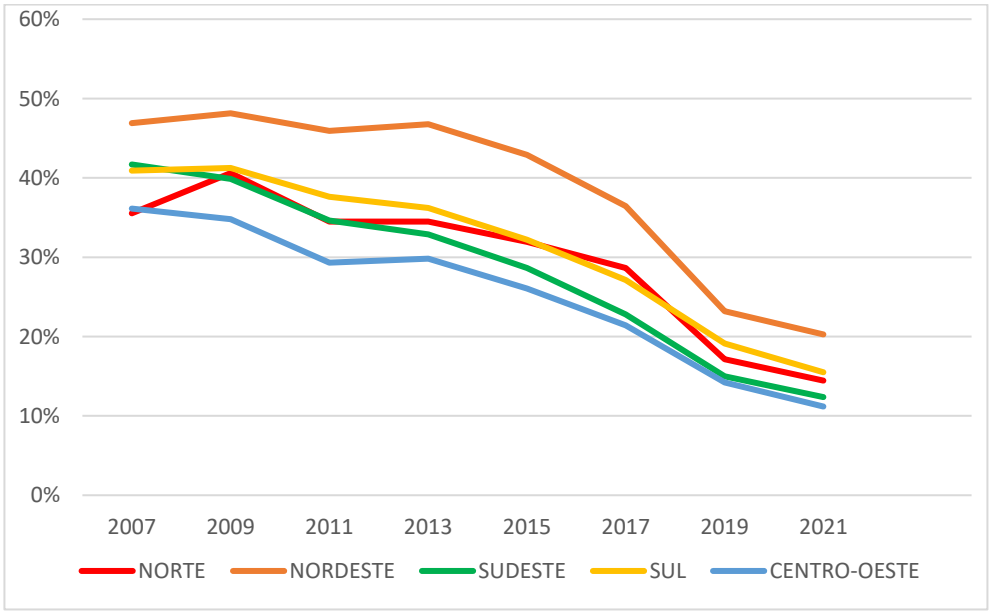
De acordo com Ristoff (2013), até o início da década de 2010, a educação superior brasileira havia diplomado aproximadamente 6% da população. Embora essa taxa ainda possa ser considerada reduzida, observa-se um crescimento expressivo no número absoluto de graduados: de cerca de 236 mil pessoas em 1991, o país passou a formar um milhão de concluintes em 2011. Quando se observa a distribuição regional, o autor destaca a existência de fortes discrepâncias, mesmo diante do crescimento percentual verificado em todas as regiões. O Sudeste continua concentrando o maior número de matrículas e concluintes, ainda que tenha perdido 13 pontos percentuais na participação relativa do total nacional. Já a região Norte,

apesar do avanço significativo no número de concluintes, ainda representa uma fração bastante reduzida do total de diplomados no Brasil (Ristoff, 2013).

É importante destacar que, embora o estudo de Ristoff (2013) trate de dados referentes às matrículas e conclusões no Ensino Superior, minha análise tem como foco a escolaridade das mães de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de recortes distintos, que evidenciam diferentes aspectos da dinâmica educacional brasileira. Ainda assim, ambos apontam para a persistência de desigualdades regionais estruturais. Considerando o histórico de disparidades entre as regiões do país, é plausível supor que, caso fossem desagregados os dados por estado, as discrepâncias internas às regiões também se tornariam evidentes, reforçando o caráter multifacetado da desigualdade educacional no Brasil.

Seguindo a análise dos dados, observei uma redução significativa, ao longo dos anos, na proporção de mães que não estudaram ou não concluíram a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental em todas as regiões do país, conforme ilustrado no Gráfico 9. Apesar dessa tendência geral de queda, desde o início da série histórica, a região Nordeste (representada pela curva laranja) se destaca por apresentar os percentuais mais elevados, mantendo-se próxima à faixa dos 50% até o ano de 2013. Nesse mesmo ano, a região Centro-Oeste (curva azul) já havia atingido uma proporção inferior, na faixa dos 30%. As regiões Sudeste (curva verde) e Centro-Oeste registraram as maiores reduções relativas no período, com taxas de decréscimo próximas a 70%, consolidando, em 2021, os menores percentuais de mães sem escolarização ou com escolarização incompleta nesse nível.

Gráfico 9 – Percentual de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que residem com os pais, cuja mãe não estudou ou não completou a 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental, por região (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

Ao tratar da evolução da educação brasileira, Castro (2009) também identificou desigualdades regionais persistentes. Analisando a variável “anos de estudo” no período de 1992 a 2007, o autor constatou que o país levou 15 anos para elevar a média nacional de 5,2 para 7,3 anos, com destaque para os extremos regionais: enquanto a região Sudeste alcançava 8,0 anos de estudo, a região Nordeste permanecia com uma média de 6,0 anos. Dessa forma, até 2007, apenas o Sudeste havia “atingido, pelo menos em termos médios, a escolarização mínima obrigatória de 8 anos de estudo, estabelecida pela Constituição Federal de 1988” (Castro, 2009, p. 675). Embora os indicadores analisados sejam distintos — o presente estudo trata da escolarização das mães dos estudantes e não da média geral de anos de estudo —, as tendências observadas são semelhantes. Em 14 anos, o país registrou uma considerável redução na taxa de mães que não estudaram ou não concluíram a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, mas as disparidades entre as regiões persistiram e, em alguns momentos, chegaram a se aprofundar.

Com base na perspectiva da estratificação educacional, Medeiros e Oliveira (2014) analisaram os microdados da PNAD 2011 e identificaram desigualdades significativas entre as regiões brasileiras no que se refere à média de anos de estudo da população de 14 a 17 anos. Segundo os autores, os jovens dessa faixa etária

apresentam, em média, 1,3 anos de estudo a menos do que os residentes no estado de São Paulo, enquanto nos demais estados do Sudeste essa defasagem é de aproximadamente 0,8 ano. Ainda que as regiões Sul e Centro-Oeste revelem condições educacionais mais favoráveis em comparação a outras regiões do país, seus indicadores permanecem inferiores aos observados no estado paulista. Esses dados reforçam a permanência de disparidades estruturais no acesso e na permanência escolar, mesmo em um contexto de expansão da escolaridade.

Além das disparidades regionais, Medeiros e Oliveira (2014) ressaltam que, mesmo dentro das regiões mais pobres, como o Norte e o Nordeste, persistem desigualdades internas ainda mais acentuadas. Nessas regiões, a diferença entre os estudantes pertencentes ao quinto mais pobre e ao quinto mais rico da população é significativamente superior à observada em São Paulo, evidenciando que as desigualdades educacionais não se restringem ao confronto entre estados ou regiões, mas também se manifestam no interior dos próprios territórios. Para os autores, essa realidade está diretamente relacionada à estrutura altamente descentralizada da educação básica no Brasil, que impõe desafios adicionais a estados e municípios com menor capacidade financeira e administrativa, dificultando a oferta de uma educação de qualidade equivalente àquela disponível nas regiões mais ricas do país.

Dessa forma, a análise das desigualdades regionais evidencia que, apesar dos avanços na escolarização da população ao longo das últimas décadas, persistem disparidades significativas entre as diferentes regiões do país. Os dados revelam não apenas a permanência de lacunas históricas no acesso e na conclusão da Educação Básica, mas também a complexidade das desigualdades internas a cada região. As regiões Norte e Nordeste, em especial, enfrentam maiores obstáculos, o que compromete a efetivação de uma política educacional justa e igualmente distribuída em todo o território nacional.

Neste capítulo, busquei ilustrar: a) o avanço dos níveis de escolaridade da população brasileira ao longo do período analisado; e b) a persistência das desigualdades educacionais conforme as variáveis étnico-raciais e de localização geográfica. A partir dessas constatações, no próximo capítulo, relacionarei esses achados ao comportamento do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) em função dessas mesmas variáveis.

6 ENTRE DIPLOMAS E MUROS INVISÍVEIS

Com a fé de quem olha do banco a cena
Do gol que nós mais precisava na trave
Se até pra sonhar tem entrave
Emicida[3]

Como mencionado nos capítulos anteriores, a educação é amplamente reconhecida como um meio para a promoção da mobilidade social e a melhoria das condições de vida. Segundo Frigotto (2009), essa concepção está profundamente enraizada na tradição iluminista da educação, que, sob a influência do economicismo, é valorizada como capital humano e geradora de competências. Nessa perspectiva, a educação é entendida como uma verdadeira "galinha dos ovos de ouro", capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico, posicionar a sociedade entre os países desenvolvidos e promover a mobilidade social.

Entretanto, a concepção predominante de igualdade de oportunidades atribuída à escola tem sido objeto de questionamentos relevantes, conforme destaca Dubet (2015). O autor identifica que essa visão de justiça responsabiliza a escola por garantir igualdade de oportunidades a cada nova geração. Sob essa perspectiva idealizada, considera-se legítimo que os diplomas tenham grande influência no acesso às posições sociais e profissionais, por serem, em princípio, o instrumento mais eficaz para neutralizar os efeitos das desigualdades sociais pré-existentes (Dubet, 2015). Contudo, ao analisar o modelo escolar francês, Dubet (2015) argumenta que essa igualdade de oportunidades se baseia no mérito — um princípio de justiça frágil e passível de contestação. Como resultado, a soma dos sucessos individuais não assegura necessariamente o êxito coletivo e pode, inclusive, comprometer a distribuição justa das posições sociais. Segundo o autor, essa noção está permeada por uma influência implícita do darwinismo social.

[3] Escolhi o trecho desta música como epígrafe deste capítulo por compreender que ele sintetiza, de forma sensível e potente, a experiência do que nomeio como (i)mobilidade social vivida por grande parte da população brasileira. A metáfora do gol perdido — "o gol que nós mais precisava na trave" — expressa não apenas a dificuldade de alcançar a mobilidade desejada, mas também a persistente distância entre o acesso a níveis educacionais mais elevados e a efetiva melhoria das condições de vida de algumas pessoas.

Ao considerar os esforços em prol da universalização da Educação Básica e do incentivo ao Ensino Superior no Brasil, é possível relacioná-los à concepção de igualdade de oportunidades discutida por Dubet (2015). Observa-se, de fato, que grupos anteriormente excluídos do acesso à educação passaram a ter maior presença nas instituições de ensino. Contudo, conforme ressaltado por Dubet (2015) e evidenciado pelos dados analisados e problematizados no capítulo anterior, as desigualdades entre esses grupos permanecem significativas.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, a proporção de brasileiros com mais de 25 anos que possuem Ensino Superior completo aumentou de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022, representando um crescimento de aproximadamente 2,7 vezes (IBGE, 2025). Menezes Filho (2023), a partir do campo teórico da economia, destaca que, do ponto de vista das médias salariais, níveis educacionais mais elevados tendem a resultar em maiores remunerações. No entanto, apesar do aumento no acesso à educação e das melhorias em diversos indicadores educacionais, o autor argumenta que há poucas evidências de que esses avanços tenham se traduzido em melhorias significativas na qualidade de vida da população ou no desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Para ele, o crescimento educacional ainda não se refletiu em uma transformação efetiva da sociedade: o nível de produtividade do país permanece semelhante ao observado quando apenas 3,4% dos adultos possuíam Ensino Superior; a informalidade no mercado de trabalho continua elevada; e, embora a agricultura registre ganhos contínuos de produtividade, emprega cada vez menos pessoas.

Com certa proximidade teórica, embora a partir do campo social, o índice apresentado no capítulo metodológico pode ser retomado neste capítulo. Os avanços educacionais, expressos em indicadores relativos à conclusão dos níveis de escolaridade e já discutidos no capítulo anterior, serão agora associados e confrontados com os gráficos elaborados com base no índice que desenvolvi, denominado Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS).

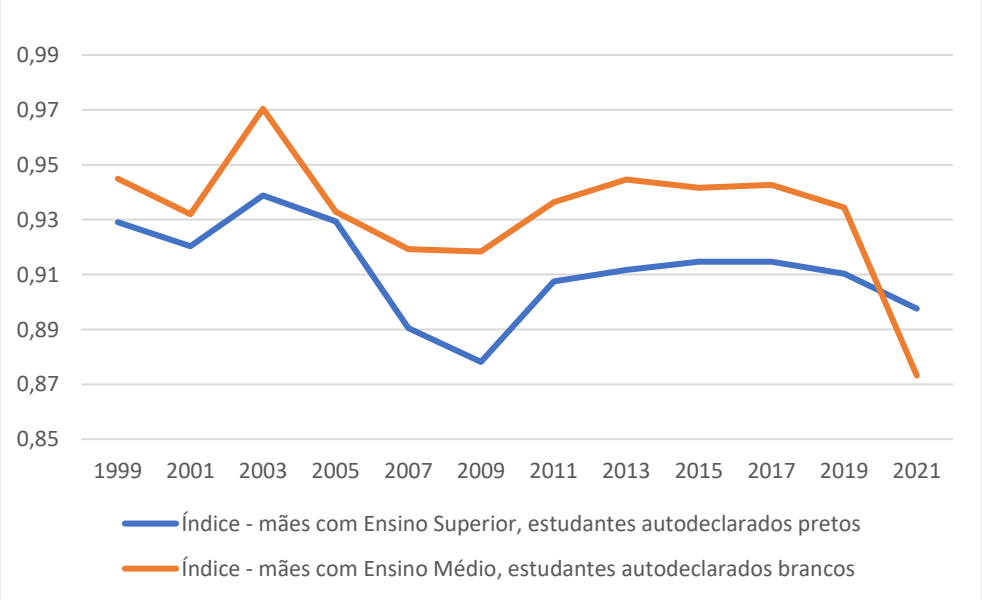
6.1 QUANDO O QUE ME CONSTITUIU PESA MAIS QUE O MEU DIPLOMA

Bauman (2013) destaca que as análises sobre a sociedade frequentemente se baseiam em médias, nas quais “poucas vezes se vê como indicador relevante o grau em que tais índices variam de um segmento da sociedade para outro, assim como a

amplitude da brecha entre os segmentos do topo e os da base” (Bauman, 2013, p. 9). Segundo o sociólogo, o aumento da desigualdade raramente é interpretado como um problema que transcenda a esfera financeira. Neste capítulo, proponho evidenciar e problematizar essas brechas e desigualdades que separam a população brasileira — não a partir da renda, mas com base no que denomino condições mínimas para uma vida digna.

No Gráfico 10, a curva em laranja representa o comportamento do índice para estudantes autodeclarados brancos que residem com os pais e cujas mães possuem Ensino Médio. Já a curva em azul corresponde aos estudantes autodeclarados pretos cujas mães possuem Ensino Superior. O gráfico evidencia a persistência de desigualdades sociais e raciais no Brasil, demonstrando que, mesmo quando estudantes pretos têm mães com maior nível educacional, eles continuam enfrentando barreiras significativas no acesso a condições básicas de vida.

Gráfico 10 – Comparativo do ICVMS – estudantes brancos (Mães com Ensino Médio) e estudantes pretos (Mães com Ensino Superior)



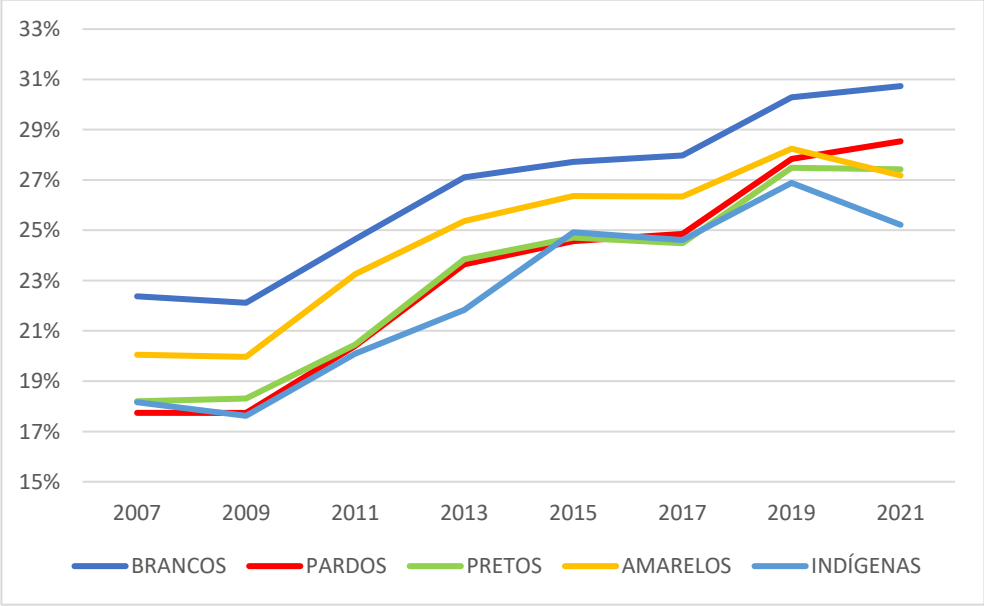
Fonte: elaborado pela autora.

Cabe destacar que, no período entre 1999 e 2005, quando os índices dos dois grupos eram relativamente próximos, a pesquisa do SAEB era conduzida de forma amostral, o que pode ter influenciado os resultados observados. Entre 2005 e 2011, o índice referente aos estudantes pretos cujas mães possuem Ensino Superior apresentou uma queda significativa até 2009, atingindo o ponto mais baixo da série

histórica. Já no período de 2019 a 2021, ambos os grupos registraram uma redução drástica nos índices, sugerindo um impacto socioeconômico negativo expressivo, possivelmente decorrente da crise provocada pela pandemia da COVID-19.

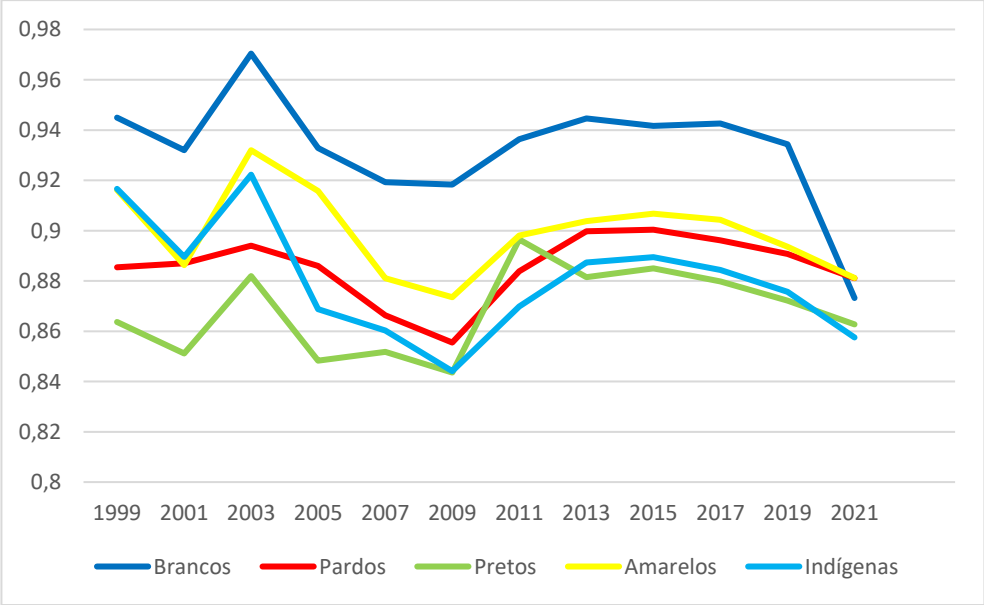
Retomo aqui o gráfico apresentado no capítulo anterior, que exibe as taxas de estudantes que residem com os pais e cujas mães possuem Ensino Médio completo, segmentadas por cor/raça. O objetivo é realizar uma comparação com o comportamento do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) para essas mesmas variáveis. Os Gráficos 11 e 12 são apresentados a seguir. A análise evidencia a relação entre o nível de escolaridade materna e as condições de vida, bem como a mobilidade social (ICVMS) dos estudantes, ressaltando as persistentes desigualdades raciais no Brasil.

Gráfico 11 - Porcentagem de estudantes que residem com os pais e cuja mãe possui Ensino Médio, por cor/raça (2007-2021)



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 12 – ICVMS por cor/raça – Estudantes com mães com Ensino Médio



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme mencionado anteriormente, o Gráfico 11 apresenta a evolução percentual de estudantes cujas mães possuem Ensino Médio completo, no período de 2007 a 2021, segmentada por cor/raça. O Gráfico 12, por sua vez, mostra o comportamento do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) para esses mesmos grupos. Nesse contexto, mesmo diante de uma relativa equiparação na escolaridade materna, persistem diferenças expressivas nos resultados: estudantes brancos apresentam os maiores índices de mobilidade social e condições de vida ao longo de todo o período analisado, enquanto indígenas e pretos mantêm os menores valores. Pardos e amarelos ocupam posições intermediárias. A persistência dessas desigualdades no ICVMS indica que barreiras estruturais — como o racismo e a desigualdade socioeconômica histórica — continuam a limitar o potencial de mobilidade social para negros, pardos e indígenas, mesmo diante de condições educacionais semelhantes.

A análise comparativa dos gráficos sobre a escolaridade materna e o Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) por cor/raça no Brasil revela uma realidade que transcende os números: evidencia a persistência e a reprodução de desigualdades profundamente enraizadas na história do país. Os dados apresentados até o momento indicam que: a) mesmo entre estudantes cujas mães possuem o mesmo nível de escolaridade (Ensino Médio), persistem diferenças significativas no ICVMS, conforme a cor/raça; e b) o índice de condições de vida e mobilidade social é

superior entre estudantes brancos cujas mães têm Ensino Médio em comparação com estudantes pretos cujas mães possuem Ensino Superior completo.

Essa contradição entre os avanços educacionais e a persistência das desigualdades é explicada por Schwarcz (2019), que destaca que o Brasil se constituiu a partir de uma linguagem da escravidão, baseada em um sistema estruturalmente desigual, no qual a concentração de renda e poder permanece nas mãos de poucos, perpetuando a exclusão social. Segundo a autora, a agenda republicana do país preserva uma desigualdade social vergonhosa que, embora herdada do passado, continua a ser produzida e reproduzida no presente.

No Brasil, segundo Schwarcz (2019), a desigualdade é um fenômeno profundamente enraizado, o que está em consonância com sua análise de que “a desigualdade afeta, vigorosamente, os países periféricos e de passado colonial, onde se percebe a preservação de um robusto gap social no padrão de vida dos habitantes” (Schwarcz, 2019, p. 139). Apesar dos avanços no acesso à educação — evidenciados pelo aumento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas cujas mães possuem Ensino Médio e Ensino Superior —, os benefícios desse progresso educacional ainda não são distribuídos de maneira equitativa. Isso fica evidente quando se observa que, mesmo com níveis similares de escolaridade materna, os estudantes brancos continuam liderando a distribuição do índice que desenvolvi a partir dos dados analisados.

Souza (2021), ao analisar o racismo racial no Brasil a partir do conceito de habitus, destaca que o país construiu uma “ralé de novos escravos” (Souza, 2021, p. 9), composta majoritariamente por negros, que serve como base para a reprodução social da desigualdade. Ao explorar as formas multidimensionais do racismo, o autor ressalta que “o racismo racial assume o comando da vida social” (Souza, 2021, p. 9), naturalizando o fracasso social desses grupos como resultado da meritocracia, quando, na realidade, ele é produzido por uma exclusão sistemática desde a infância.

Segundo o autor, essa classe ocupa uma posição inferior até mesmo à da classe trabalhadora, sendo caracterizada pelo que denomina habitus precário: “marcado por uma socialização familiar e escolar desestruturante e em boa medida incapaz de possibilitar a incorporação de conhecimento útil valorizado” (Souza, 2021, p. 212). Diferentemente do habitus disciplinar típico das classes trabalhadoras — fundamentado na disciplina, no autocontrole e no pensamento prospectivo —, o habitus precário restringe as possibilidades de sucesso escolar e, consequentemente,

de mobilidade social. Essa perspectiva contribui para explicar o comportamento observado no gráfico do índice, em que a desigualdade no Brasil se manifesta na própria capacidade de usufruir das oportunidades disponíveis.

Nesse contexto, o racismo vai além da mera restrição ao acesso a bens materiais; ele atua primordialmente na destruição do reconhecimento social, comprometendo os fundamentos de dignidade e pertencimento essenciais para qualquer projeto de mobilidade social. Souza (2021) destaca que, no Brasil, a confluência entre racismo de classe e racismo racial se manifesta na produção de uma classe/raça marginalizada, pois “a lei social mais importante do Brasil é a produção contínua da classe/raça de excluídos e marginalizados” (Souza, 2021, p. 214), tendo o negro, em especial, como principal alvo desse processo. Os dados apresentados nos gráficos, portanto, não apenas evidenciam a desigualdade, mas também ilustram a eficácia de um sistema que se sustenta na lógica da inferiorização para manter uma ordem social racista e classista, revestida da aparência de neutralidade.

Como mencionado no capítulo anterior, a análise dos dados considerou as categorias de cor/raça e as diferentes regiões do país. Dessa forma, além das desigualdades raciais, os números revelam disparidades regionais significativas nos níveis de escolaridade materna e na mobilidade social. Regiões como o Norte e o Nordeste apresentam, de forma recorrente, os piores indicadores, evidenciando que a localização geográfica exerce grande influência no acesso a oportunidades e a melhores condições de vida. Essas desigualdades regionais reforçam que o Brasil enfrenta não apenas um problema racial, mas também um acentuado desequilíbrio territorial, que dificulta o desenvolvimento mais equitativo entre suas populações.

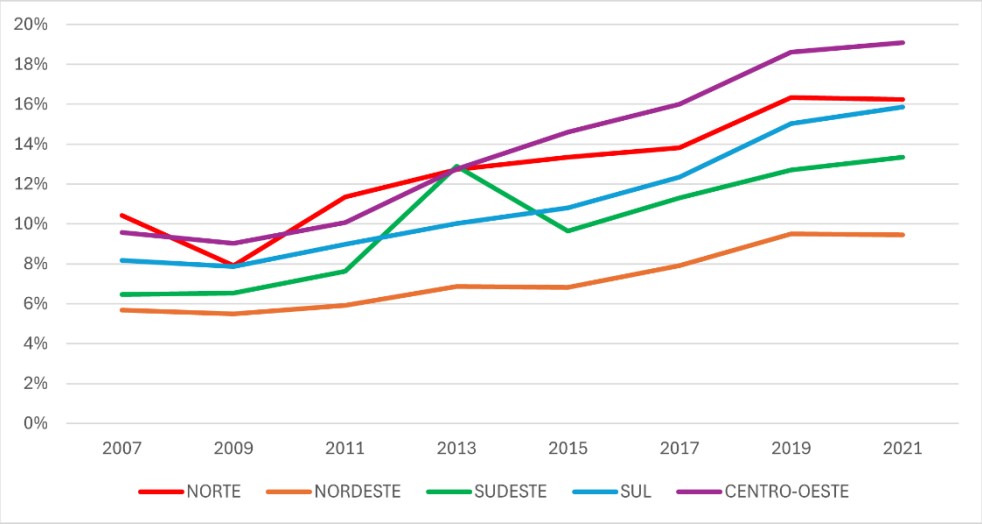
No Apêndice C, apresento gráficos que ilustram o comportamento do índice no período de 1999 a 2021, segmentado por região do país e pela escolaridade materna dos estudantes que residem com ambos os pais. Em todas as regiões, observa-se que os estudantes cujas mães possuem Ensino Superior apresentam os maiores índices ao longo do tempo. A diferença entre os índices dos estudantes cujas mães têm Ensino Superior e daqueles cujas mães não estudaram é mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste. Por outro lado, no Sul e Sudeste, essa diferença é menor, o que sugere que o acesso a bens básicos é mais uniforme, independentemente do nível de escolaridade materna.

A região Sul apresenta um índice ligeiramente superior, especialmente para os estudantes cujas mães possuem menor escolaridade. O índice referente aos

estudantes cujas mães têm Ensino Superior mantém-se próximo de 1 ao longo dos anos, com pequenas oscilações. Já o grupo de estudantes cujas mães possuem Ensino Médio também apresenta valores elevados, quase alcançando o mesmo patamar.

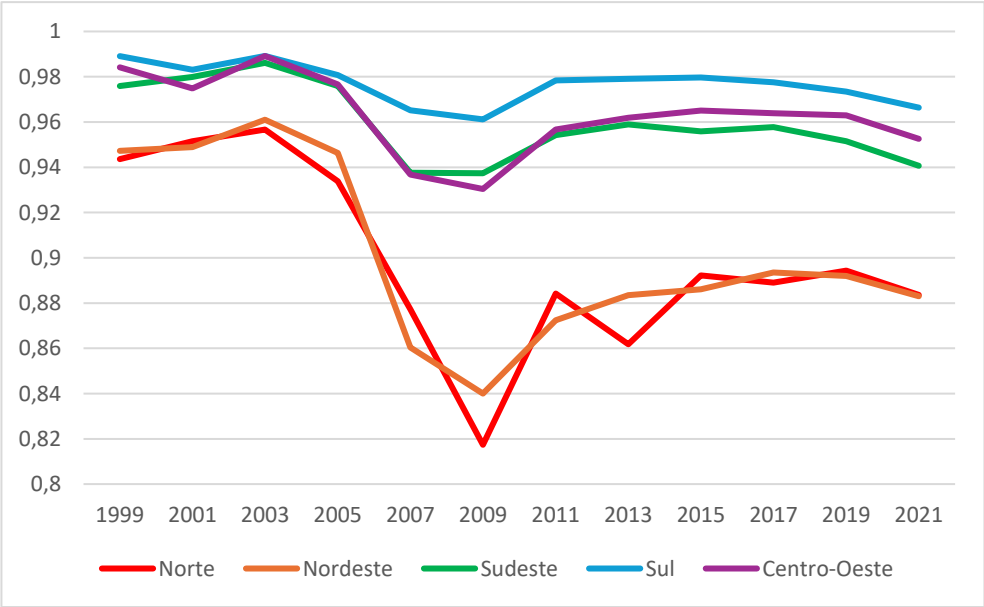
Retomo, agora, o Gráfico 13, previamente apresentado no capítulo 5, que exibe as taxas de estudantes que residem com mães com Ensino Superior, segmentadas por região do país, com o objetivo de compará-las ao comportamento do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS), para essas mesmas regiões e variável de escolaridade, conforme apresentado no Gráfico 14.

Gráfico 13 – Estudantes que vivem com os pais e têm mães com Ensino Superior (%) por Região



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 14 – ICVMS por Região - Estudantes com mães com Ensino Superior

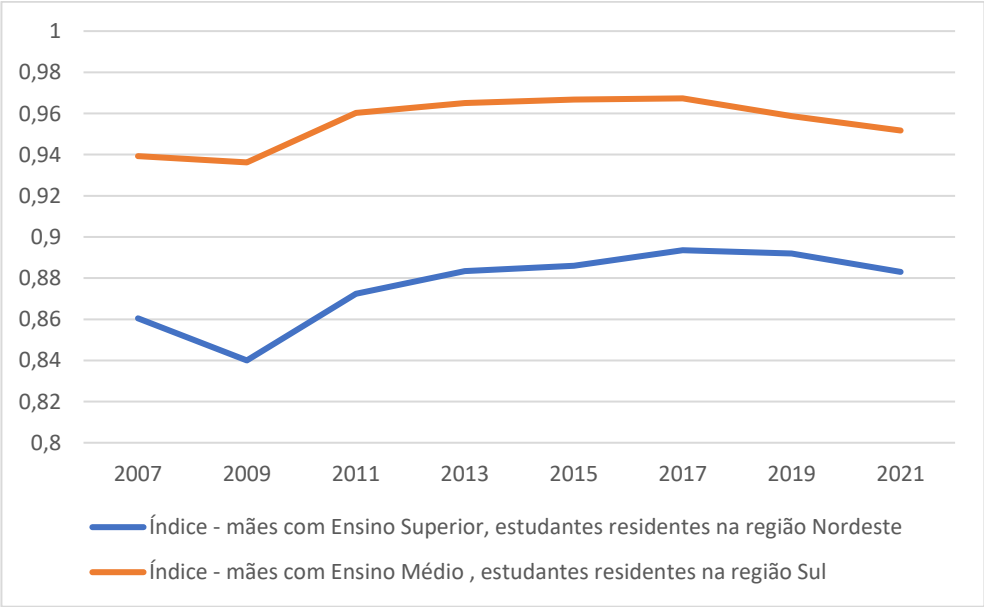


Fonte: elaborado pela autora.

A comparação entre os dois gráficos revela uma realidade marcada por profundas desigualdades no Brasil. Embora todas as regiões tenham registrado aumento no número de estudantes cujas mães possuem Ensino Superior entre 2007 e 2021, esse avanço não se traduziu de forma proporcional em melhorias nas condições de vida e na mobilidade social — especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Enquanto o Sul e o Centro-Oeste mantêm os melhores índices de mobilidade social, o Norte e o Nordeste persistem com os piores indicadores, mesmo diante do crescimento no nível de escolaridade materna. Esses dados evidenciam que, embora fundamental, a educação formal isoladamente não assegura o acesso ampliado a oportunidades.

No Gráfico 15, comparo o Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) de dois grupos específicos de estudantes brasileiros entre 2007 e 2021: estudantes residentes na região Sul, cujas mães possuem Ensino Médio (curva laranja), e estudantes da região Nordeste, cujas mães têm Ensino Superior (curva azul). A análise do gráfico revela uma realidade desigual: ao longo de todo o período analisado, os estudantes do Sul, mesmo com menor escolaridade materna, apresentaram índices superiores aos dos estudantes da região Nordeste, cujas mães possuem maior nível de escolaridade. Isso evidencia que, além da escolaridade, fatores regionais influenciam significativamente as condições de vida e as perspectivas de mobilidade social.

Gráfico 15 - Comparativo do ICVMS – estudantes residentes na região Sul (Mães com Ensino Médio) e estudantes residentes na região Nordeste (Mães com Ensino Superior)

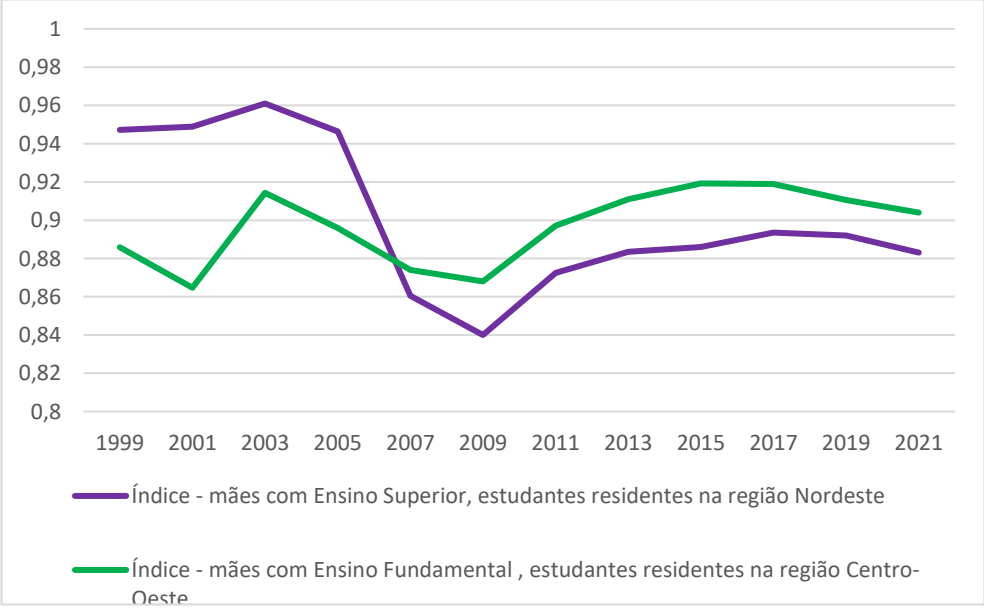


Fonte: elaborado pela autora.

Em síntese, o gráfico ilustra a persistência das desigualdades regionais no Brasil: apesar da tendência de crescimento constante em ambas as curvas até 2017, nunca se observou uma tendência clara de convergência entre elas. Embora a escolaridade materna seja um fator relevante para a mobilidade social dos filhos, ela não se mostra suficiente para compensar as desigualdades estruturais que persistem entre as regiões.

Dando continuidade à análise das desigualdades educacionais, passo agora a apresentar um contraste entre os dados relativos ao Ensino Superior e ao Ensino Fundamental. Para aprofundar essa comparação, no Gráfico 16, comparo o Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS) de estudantes residentes na região Nordeste, cujas mães possuem Ensino Superior (curva em roxo), com os estudantes da região Centro-Oeste, cujas mães possuem apenas Ensino Fundamental (curva em verde).

Gráfico 16 – Comparativo do ICVMS – estudantes residentes na região Nordeste (mães com Ensino Superior) e estudantes residentes na região Centro-Oeste (mães com Ensino Fundamental)



Fonte: elaborado pela autora.

Inicialmente, entre 1999 e 2005, quando o SAEB era realizado de forma amostral, os estudantes do Nordeste apresentavam índices superiores, condizentes com a expectativa de que maior escolaridade materna está associada a melhores condições de vida. No entanto, a partir de 2005, quando o SAEB passou a abranger todos os estudantes de escolas públicas brasileiras, observou-se uma queda acentuada nos índices dos estudantes residentes na região Nordeste, atingindo o ponto mais baixo em 2009. Nesse mesmo período, o grupo de estudantes do Centro-Oeste, apesar de possuir menor escolaridade materna, ultrapassou o Nordeste e manteve índices superiores até 2021. Esses gráficos indicam que a região de residência exerce uma influência significativa na mobilidade social, muitas vezes mais impactante do que a escolaridade familiar. A análise do comportamento do índice nas regiões evidencia, portanto, desigualdades estruturais que limitam as condições de vida, mesmo para estudantes provenientes de famílias com maior nível de instrução.

De acordo com Bauman (2013), nas sociedades contemporâneas, as desigualdades e exclusões deixaram de ser meros “defeitos do sistema” para se tornarem danos colaterais. O autor afirma que “pensar em termos de danos colaterais é presumir tacitamente uma desigualdade de direitos e oportunidades preexistente, ao mesmo tempo que se aceita a priori a distribuição desigual dos custos da ação

empreendida” (Bauman, 2013, p. 12, grifos do autor). Essa reflexão é útil para compreender os dados apresentados: embora o percentual de estudantes com mães com Ensino Superior tenha aumentado em todas as regiões do país, esse avanço não se refletiu de maneira igualitária nas condições de vida e na mobilidade social dessas famílias, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Isso revela que, mesmo diante de conquistas individuais importantes, como o acesso à educação, os grupos mais vulneráveis continuam a arcar com os custos da distribuição desigual de recursos, tornando-se, assim, os danos colaterais de um progresso que beneficia apenas uma parcela da população.

Sob outra perspectiva, ao compreender a desigualdade como uma construção histórica, Piketty (2020, p. 26) argumenta que “o progresso humano existe, mas é frágil e a qualquer momento pode se estraçalhar nos desvios desigualitários e identitários do mundo”. Essa fragilidade pode ser observada, por exemplo, no contexto brasileiro, por meio do aumento dos índices de acesso e conclusão da educação, que, embora representem avanços, não eliminam outras desigualdades. Nesse sentido, o autor adverte que “os reais progressos alcançados em termos de saúde, educação e poder aquisitivo acabam mascarando imensas desigualdades e fragilidades” (Piketty, 2020, p. 29). Ele ainda enfatiza que o mais relevante não é necessariamente o nível da desigualdade em si, mas sobretudo a forma como ela se origina e os mecanismos ideológicos que a justificam. O Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS), ilustrado nos gráficos, evidencia que o regime desigualitário persiste, mantendo algumas populações em posições de desvantagem, mesmo quando alguns indicadores individuais são favoráveis.

Dubet (2023) destaca que vivemos hoje em um regime marcado por múltiplas desigualdades individualizadas — territoriais, educacionais, de segurança, de rendimento, entre outras — que se acumulam e se combinam de maneira desigual em cada indivíduo. Agora, enfrentamos o somatório dessas desigualdades singulares e individualizadas. Nos gráficos, observa-se que o avanço educacional das mães não garante, por si só, melhores condições de vida. Para Dubet (2023), essas desigualdades, muitas vezes invisíveis no cotidiano, fragmentam a sociedade e tornam-se mais difíceis de combater justamente porque são percebidas como naturais ou inevitáveis. Dessa forma, as regiões que partem de contextos mais vulneráveis não conseguem converter o avanço na escolarização em mobilidade social, reforçando a

individualização das desigualdades, na qual cada indivíduo é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso, mesmo quando o sistema não oferece igualdade de condições.

Souza (2024), ao tratar do reconhecimento por meio da luta entre classes sociais, afirma que o valor comparativo de uma sociedade está em sua capacidade de universalizar condições básicas para o desenvolvimento humano, como saúde e educação. Sociedades como Suécia, Dinamarca e Alemanha são citadas pelo autor como exemplos de lugares que, em grande medida, universalizaram a garantia de um patamar mínimo de dignidade para sua população, permitindo-lhes “acesso à saúde e ao conhecimento escolar que possibilitam a construção de indivíduos capazes e produtivos” (Souza, 2024, p. 32). Na Suécia, segundo o autor, a diferença entre os menores e maiores salários é relativamente pequena, com uma proporção de cerca de 1 para 3. Em contraste, países como Brasil e Estados Unidos, marcados por históricos de escravidão, apresentam profundas desigualdades sociais. Nessas sociedades, que não universalizaram as precondições necessárias para a igualdade concreta, formam-se “guetos sociais” (Souza, 2024, p. 32), com grupos inteiros vivendo à margem.

Nessa lógica, e conforme mencionado anteriormente, o autor aponta que, no contexto brasileiro, há uma produção e reprodução intencional de pessoas deixadas à margem da sociedade. Segundo ele, em sociedades do capitalismo periférico, como a brasileira, existe uma linha divisória que não separa apenas o refinado do vulgar, mas também o “humano” do “sub-humano”. Essa fronteira distingue as classes que conseguiram incorporar o habitus disciplinar — como trabalhadores e burgueses — daqueles que foram marginalizados e condenados à exclusão (Souza, 2024). Os gráficos ilustram, portanto, como a mobilidade social no Brasil não depende apenas de méritos individuais ou da escolaridade familiar, mas é fortemente condicionada por um sistema desigual que, como aponta Souza (2021; 2024), criminaliza e marginaliza os mais vulneráveis, impedindo que o reconhecimento social seja algo verdadeiramente universalizado.

Dessa forma, compreendo que as variáveis analisadas neste capítulo atuam como forças que dificultam os processos de mobilidade social de parte dos indivíduos estudados. Assim, o aumento da escolaridade não resulta, de forma simples, na melhoria das condições de vida, conforme sustentam as teses meritocráticas atuais. No próximo subcapítulo, dou continuidade à reflexão iniciada, aprofundando a análise sobre as dinâmicas de (i)mobilidade social no contexto da democratização da

Educação Básica no Brasil. Para isso, recorro aos conceitos de in/exclusão e gradientes de inclusão como ferramentas analíticas que permitem compreender como a inserção e a conclusão dos níveis educacionais não garantem, por si sós, o acesso equitativo às oportunidades sociais.

6.2 GRADIENTE DE INCLUSÃO

Com a construção deste e do capítulo anterior, busquei responder à pergunta de pesquisa que orientou todo o processo: quais forças atuam sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contextos de inclusão e exclusão durante o período de democratização da Educação Básica no Brasil? Anteriormente, destaquei o potencial dos conceitos de in/exclusão e gradiente de inclusão como instrumentos metodológicos para essa investigação. Considero que, embora a população estudada no SAEB apresente condições de vida desiguais, ela não se encontra excluída; pelo contrário, está integrada, ainda que em condições heterogêneas.

Nesse sentido, é pertinente recorrer à distinção proposta por Robert Castel entre os conceitos de incluídos e integrados: enquanto os incluídos possuem acesso pleno aos direitos sociais, econômicos e políticos, desfrutando de condições estáveis de vida, os integrados participam formalmente do sistema, mas em posições mais frágeis e instáveis, frequentemente expostos a situações de vulnerabilidade. Assim, os indivíduos analisados, embora não estejam fora do sistema, ocupam diferentes posições dentro dele, revelando trajetórias de integração precária que limitam suas possibilidades de mobilidade social efetiva.

Como já apresentado nesta Tese, na Contemporaneidade, a inclusão é compreendida como um imperativo de Estado, em um contexto no qual, segundo Lopes e Fabris (2016), as fronteiras entre incluídos e excluídos nem sempre são claramente visíveis. Nesse sentido, as autoras destacam a importância de evitar binarismos, tornando o conceito de in/exclusão especialmente potente. Para elas, esse conceito enfatiza a complementaridade e a interdependência entre inclusão e exclusão, permitindo caracterizar sujeitos que, mesmo vivendo em situações como a de rua, no cárcere, ou sofrendo discriminação negativa por gênero, condição econômica, religião, etnia ou dificuldades na aprendizagem escolar, não podem ser simplesmente definidos como excluídos. Segundo Lopes e Fabris (2016), todos

vivenciam processos de in/exclusão e estão constantemente sob a ameaça dessa condição.

Nesse sentido, Lopes, Lockmann, Hatge e Klaus (2009) argumentam que, a partir de programas e políticas assistenciais, todos estão sob o conhecimento do Estado, o que torna as fronteiras entre inclusão e exclusão cada vez mais difusas. Nessa perspectiva, as autoras defendem que a integração dos sujeitos na sociedade ocorre por meio de gradientes de inclusão, dificultando a distinção clara entre quem está incluído e quem está excluído. Assim, qualquer pessoa, de acordo com seu nível de participação, pode ser incluída ou excluída de determinadas práticas, ações, espaços ou políticas de maneira instável e variável ao longo do tempo.

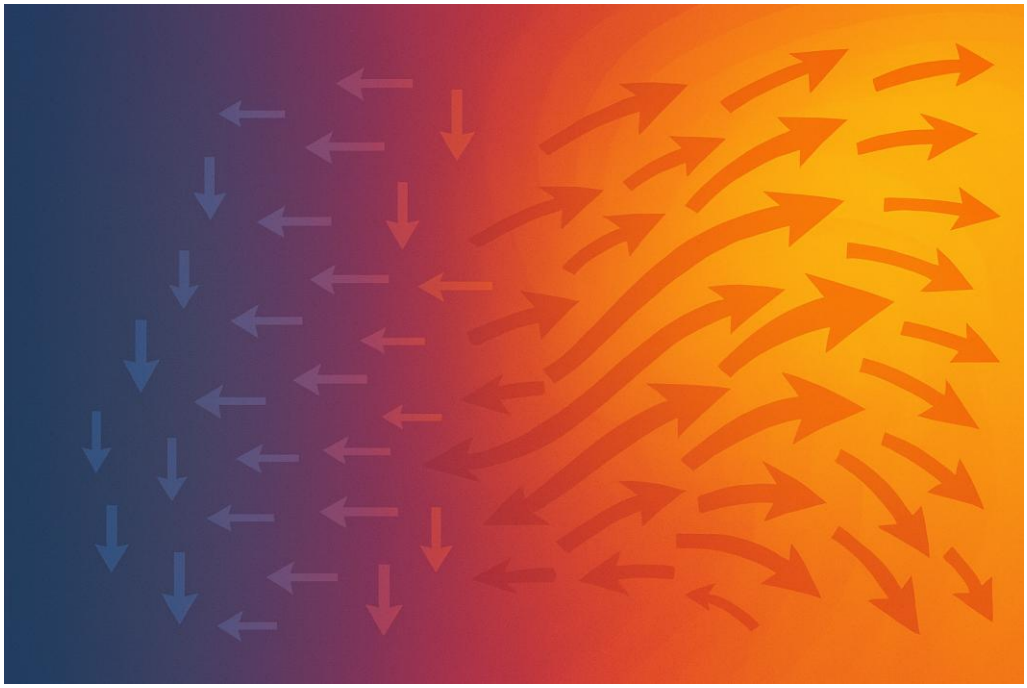
Os dados apresentados anteriormente por meio dos gráficos reforçam empiricamente a noção de gradientes de inclusão. Eles evidenciam que, apesar dos avanços em escolaridade, os índices variam significativamente conforme raça/cor, região e escolaridade materna, revelando diferentes posições nesse gradiente. Fica clara, assim, a distância persistente entre os ICVMS de: a) estudantes brancos e os demais grupos, especialmente os autodeclarados pretos, pardos e indígenas; e b) estudantes das regiões Norte e Nordeste em comparação às demais regiões. Isso indica que, embora todos estejam formalmente incluídos no sistema, as condições para o aproveitamento da escolaridade permanecem desiguais.

Dessa forma, ao retomar o problema de pesquisa já citado neste subcapítulo, defendo a seguinte tese: As variáveis cor/raça e, sobretudo, as regiões geográficas do país evidenciam um progresso não igualmente distribuído, que impede ou dificulta a melhoria das condições de vida e, consequentemente, a mobilidade de determinados indivíduos no gradiente de inclusão, mantendo-os perifericamente integrados.

A análise realizada revela que, apesar dos avanços educacionais, as condições de vida e mobilidade das famílias oscilam entre situações plenas para alguns e precarizadas para outros, conforme sua posição étnico-racial e territorial. Observa-se, assim, uma reconfiguração da exclusão por meio de gradações sutis, que tornam a (i)mobilidade educacional uma experiência desigual.

Ao retomar os conceitos de gradientes de inclusão no contexto de in/exclusão, e ao compreender que as variáveis étnico-raciais e regionais atuam como forças que impedem ou dificultam o movimento de determinados indivíduos na estrutura social, formulo o seguinte gradiente:

Figura 20 – Gradiente de inclusão



Fonte: imagem criada por algoritmo de inteligência artificial Gemini em 20 mar. 2025.

Nesta imagem, a transição de cores representa a ideia de desequilíbrio e desigualdade entre as pessoas. Os vetores do lado direito simbolizam as forças que “empurram” os indivíduos para mais perto do valor 1 no Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS). Já os vetores do lado esquerdo são menores, dispersos e orientados em direções opostas, sugerindo a anulação do impulso necessário para o avanço nas condições de vida e na mobilidade social. Essa assimetria no gradiente de inclusão representa indivíduos que, apesar de terem concluído níveis educacionais iguais ou superiores aos de grupos étnico-raciais brancos, ou de residirem nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, são impactados por forças que dificultam ou impedem seu deslocamento dentro da estrutura social. Essas forças resultam de desigualdades históricas e sistêmicas, baseadas em fatores como raça, território e classe social. Essa estagnação evidencia a persistência de barreiras estruturais que limitam o aproveitamento do capital educacional por parte de grupos historicamente desfavorecidos.

Nesse cenário, é possível observar que a ideia de gradientes de inclusão não se restringe ao campo educacional, mas dialoga com transformações mais amplas na organização social contemporânea. Beck (2011), ao analisar o crescimento da

desigualdade social, aproxima-se dessa noção ao afirmar que a pobreza atual é marcada pela individualização. Segundo o autor, o desemprego e a pobreza já não atingem apenas grupos ou classes sociais, mas recaem sobre indivíduos e suas circunstâncias específicas, refletindo uma desestabilização das antigas referências coletivas de proteção. Isso implica que o risco do desemprego se concentra justamente sobre os já desfavorecidos, empurrando a maioria dos sujeitos para uma instabilidade permanente, uma "zona cinzenta do vai e vem" (Beck, 2011, p. 137) que reforça a ideia de participação social por diferentes níveis ou gradientes.

Ao considerar o conceito de metamorfose, Beck (2018, p. 113) a define como uma mudança de perspectiva: "de padrões descritivos de desigualdade, que são tratados simplesmente como 'dados' e, portanto, como 'problemas a ser manejados', para preocupações de injustiça". Segundo o autor, essa mudança de enquadramento contribui para compreender as razões pelas quais os padrões de desigualdade persistem, uma vez que "a questão 'quem' transcende esses muros e fronteiras do pensamento 'dados'" (Beck, 2018, p. 127). Com isso, a metamorfose proposta desloca o olhar que enxerga pessoas e comunidades apenas como vítimas em potencial, reconhecendo-as como sujeitos de direitos que devem ser afirmados, garantidos e protegidos. Nesse sentido, o deslocamento do foco da análise da mobilidade social para as variáveis étnico-raciais e regionais permitiu a visualização das desigualdades persistentes no contexto brasileiro.

Em síntese, a análise realizada neste capítulo demonstra que a inclusão universal no sistema educacional brasileiro, embora amplamente promovida como política de Estado, bem como a conclusão de níveis educacionais mais elevados, não se traduz automaticamente em mobilidade social para todos. As desigualdades persistentes, marcadas por recortes étnico-raciais e regionais, operam como forças que limitam ou impedem o deslocamento de determinados grupos dentro da estrutura social. O conceito de gradiente de inclusão mostrou-se eficaz para captar essas nuances, evidenciando que a melhoria das condições de vida da população não ocorre de forma homogênea, apesar dos avanços educacionais, mas sim por meio de inserções desiguais, instáveis e permeadas por vulnerabilidades.

Dessa forma, a mobilidade social não é necessariamente uma realidade para todos, pois alguns indivíduos mantêm suas condições de vida precárias. A mobilidade social pode ser considerada frágil, e o discurso meritocrático que defende a mobilidade como resultado exclusivo do esforço individual revela-se ilusório. A partir

da análise dos gráficos do Índice de Condições de Vida e Mobilidade Social (ICVMS), observa-se a permanência dos indivíduos em um certo equilíbrio dentro das faixas do gradiente de inclusão, indicando a manutenção de um equilíbrio precário. Para famílias negras ou residentes nas regiões Norte e Nordeste, existe um limite visível que impede a plena equiparação às condições de vida dos estudantes brancos ou daqueles residentes nas regiões Sul e Sudeste. Esse limite funciona como uma assíntota: por mais que haja avanços, forças históricas, econômicas e regionais impedem a equiparação total.

Compreendo que essa assíntota atua como organizadora do gradiente de inclusão, garantindo a manutenção do equilíbrio precário das condições de vida da população brasileira. Por exemplo, o ICVMS dos estudantes do Nordeste aproxima-se lentamente daquele do Sul, mas nunca o alcança, indicando a existência de uma barreira invisível — uma barreira racial e regional — que modula as possibilidades de mobilidade social.

Sodré (2023a), ao analisar o racismo no Brasil, compreende-o não como resultado de uma estrutura jurídico-política formalizada, mas como um fenômeno sistemático e paraestrutural. Para o autor, os mecanismos de discriminação não dependem diretamente de uma estrutura oficializada, manifestando-se por meio de forças internas e coletivas que operam nas práticas sociais, aproveitando-se das margens institucionais e das oportunidades sociais disponíveis. A paraestrutura constitui a dimensão subterrânea e incorporada da discriminação racial, que atravessa as relações cotidianas, as margens institucionais e os processos sociais, sem depender de leis explícitas para sua manutenção. Assim, o racismo sistemático manifesta-se de forma velada, naturalizada e persistente na sociedade brasileira.

Em entrevista, Sodré (2023b) enfatiza que o racismo no Brasil configura-se como um fenômeno sistêmico e sistemático, perpetuado pelas instituições sociais. Após a abolição, o racismo deixou de estar sustentado por uma estrutura formalizada, enraizando-se em instituições centrais na formação da cidadania, como a família, a escola, a religião e as forças armadas. É nesse nível institucional que o racismo se perpetua, transformando-se em mecanismo de socialização e naturalização da exclusão racial. Essa perspectiva permite compreender que o racismo no Brasil é difuso e persistente, mantendo-se fortemente arraigado nas práticas sociais que organizam a vida coletiva, mesmo não estando formalmente previsto na legislação.

A partir de Sodré (2023a), infere-se que a exclusão social e a desvantagem material não são superadas apenas pelo aumento da escolaridade individual, pois estão profundamente incorporadas nas formas de sociabilidade e na organização do espaço social. Assim, os resultados apresentados nesta tese não representam meramente diferenças numéricas entre grupos, mas expõem, de forma gráfica, a persistência de um país organizado por camadas hierárquicas de inclusão.

6.3 POTÊNCIAS PARA PENSAR A DEFESA DA ESCOLA

Ao longo desta Tese, argumentei que a escola, embora central na promessa de mobilidade social, não rompe sozinha os ciclos de exclusão em uma sociedade marcada por desigualdades profundas. Contudo, reconhecer tais limites não significa desconsiderar o papel potente que a escola pública exerce como espaço de direitos, convivência e produção de futuros possíveis. É preciso defender a escola como território onde se constroem experiências de cidadania e onde muitos jovens e suas famílias depositam expectativas de dignidade e mudança.

Mesmo tensionada pelas lógicas de responsabilização individual e pela precarização da vida, a escola pública permanece como um dos poucos espaços coletivos de acesso ao conhecimento e de reconhecimento das diferenças. Nela, deslocamentos simbólicos e concretos acontecem: estudantes ampliam horizontes, descobrem-se capazes, vivenciam a pluralidade e ensaiam possibilidades de outros mundos, ainda que cercados por restrições materiais e simbólicas.

Como destacam Laval e Vergne (2023, p. 9), “estamos diante da obrigação de romper com a velha ordem do mundo”, e essa ruptura exige enfrentar as desigualdades, fortalecer a participação democrática e proteger a habitabilidade do planeta para o maior número de pessoas. Essa tarefa urgente convoca a educação para o centro do debate político contemporâneo, exigindo que nos perguntemos, como afirmam os autores: “como a escola e a universidade vão formar indivíduos que amanhã serão capazes de assegurar o controle do seu destino e a responsabilidade para com o mundo?” (Laval; Vergne, 2023, p. 10). Nesse sentido, a defesa da escola pública não pode se limitar a preservar o que existe, mas precisa caminhar na direção de construir uma educação democrática que nos prepare para um futuro desejável e para uma terra habitável.

A transformação desejável, conforme apontam os autores, passa por “ampliar as capacidades políticas de seus membros, assegurar sua igualdade social e garantir o respeito aos habitats”, recordando que “o único fundamento do direito universal à educação é a democracia” (Laval; Vergne, 2023, p. 11). Nessa perspectiva, defender a escola pública é também resistir aos processos de mercantilização da educação e às lógicas neoliberais que reduzem a educação a um bem de consumo individual, rompendo com os princípios de civilidade, dignidade humana e respeito aos ecossistemas.

A defesa da escola precisa, portanto, ultrapassar a ideia de igualdade restrita às chances de sucesso escolar ou ao desempenho acadêmico, reconhecendo que “a igualdade que deve caracterizar uma educação democrática deve visar a uma igualdade para além da escola, uma igualdade social e política de todos os membros da sociedade” (Laval; Vergne, 2023, p. 21). Afinal, como lembram os autores, a questão escolar é uma questão social, em sociedades onde as desigualdades são multidimensionais, acumulam-se e se reforçam, de modo que *“*praticamente são sempre as mesmas pessoas que, qualquer que seja o domínio da existência social, estão abaixo ou acima da média ou da mediana” (Laval; Vergne, 2023, p. 75).

Nesse sentido, o ICVMS, desenvolvido nesta pesquisa, evidencia concretamente como essas desigualdades multidimensionais atravessam as trajetórias educacionais e as condições de vida, mostrando que as promessas de igualdade escolar não podem ser dissociadas das desigualdades raciais, regionais e sociais que moldam as possibilidades reais de mobilidade social no Brasil. O índice também indica que a igualdade escolar, assim como aquela que se espera conquistar após a conclusão de etapas escolares, só se realiza se enfrentarmos essas desigualdades que atravessam e condicionam a vida cotidiana no país.

De acordo com Piketty (2020), as desigualdades são construções políticas e ideológicas que se reproduzem por meio de mecanismos complexos de concentração de riqueza e poder. Nesse sentido, a escola pública é ferramenta central para reduzir desigualdades, mas sua potência depende de estar articulada a políticas públicas que garantam a redistribuição de oportunidades e a efetivação de direitos sociais. Defender a escola, portanto, é também defender um projeto de sociedade mais justa, no qual a educação se alia a outras políticas para enfrentar as desigualdades que limitam a mobilidade social no Brasil.

Insistir na defesa da escola pública é, assim, insistir em sua potência como espaço de resistência frente às desigualdades, de ampliação de horizontes e de formação de sujeitos críticos, capazes de agir no mundo. Mesmo tensionada pelas condições de precariedade, a escola permanece como um dos poucos espaços coletivos em que se constrói a imaginação de outros futuros possíveis. Defender a escola pública é defender a dignidade, a democracia e a justiça social, reconhecendo que, embora não seja capaz de romper sozinha as desigualdades, é fundamental para criar condições concretas de acesso a uma cultura comum de alto nível, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e habitável.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Embora o campus Vale seja geograficamente ao lado da Lomba do Pinheiro, que é meu bairro, alguém que more lá no Menino Deus está muito mais próximo dele do que eu pelo simples fato de que pode ir com o próprio carro, ou pegar um Uber, ou pelo menos, pagar uma passagem de ônibus. Para mim, ir à aula é como as jornadas de O senhor dos Anéis: caminho e caminho e caminho e sempre que olho para a frente falta muito para chegar. [...] Agora, deixa eu dar jeito na vida. Hoje tenho que estar no colégio às 15h30. E vou a pé. E vou com o único tênis que tenho, que ainda está úmido. Porque acho que vale a pena. (FALEIRO, 2021, O, p. 165)*

Escolhi iniciar o capítulo final desta tese com um trecho do livro *Mas em que mundo tu vive?*, do escritor gaúcho José Faleiro, pois ele retrata de forma sensível o sentimento de uma grande parcela da população brasileira que busca, por meio dos estudos, uma vida melhor. No fim das contas, é sempre sobre renda. Contudo, na análise realizada nesta tese, esse não foi o ponto de partida. Partindo das leituras sobre responsabilização individual e meritocracia, tão comuns na contemporaneidade, busquei compreender como a mobilidade social ocorre — ou deixa de ocorrer — no Brasil. Ao constatar que a mobilidade social é reduzida, procurei entender o que dificulta o avanço de certas pessoas no país, evitando as variáveis clássicas do campo econômico, como renda, posição social ou a divisão entre elite e classe trabalhadora.

Dessa forma, ao longo deste trabalho, busquei demonstrar que a escolarização, embora necessária e importante, não é suficiente para romper com as forças que limitam a mobilidade social no Brasil. O ICVMS, desenvolvido nesta pesquisa, se apresentou como uma ferramenta analítica capaz de articular estatísticas educacionais e sociais, tornando visíveis as desigualdades persistentes que atravessam as trajetórias de vida dos indivíduos, mesmo diante do aumento dos índices de escolarização. Seu comportamento ao longo das séries históricas revelou que, apesar de avanços em termos de acesso e conclusão da Educação Básica, a mobilidade social segue profundamente condicionada por variáveis raciais e regionais, reiterando o que Dubet (2015) denomina de desigualdades cruciais.

Considerando o percurso desenvolvido ao longo desta tese, pode-se afirmar que a ideia meritocrática de ascensão social baseada no esforço individual é altamente questionável. Apesar dos investimentos voltados para a inclusão universal na escola, bem como dos avanços nos índices de acesso e conclusão da Educação Básica e Superior, persistem desigualdades históricas profundas. As variáveis

cor/raça e, sobretudo, as regiões geográficas do país evidenciam um progresso não igualmente distribuído, que impede ou dificulta a melhoria das condições de vida e, consequentemente, a mobilidade de determinados indivíduos no gradiente de inclusão, mantendo-os perifericamente integrados.

Os gráficos analisados não exibem apenas dados estatísticos, mas traduzem uma estrutura social alicerçada na exclusão, no racismo e, acima de tudo, na reprodução das desigualdades entre grupos específicos. No Quadro 3, sintetizo os principais resultados encontrados nos movimentos analíticos realizados, os quais fundamentam as reflexões desta tese.

Quadro 3 – Síntese da pesquisa

Perguntas orientadoras	**Respostas**
Quais forças agem sobre a (i)mobilidade de indivíduos em contexto de in/exclusão no período de democratização da Educação Básica brasileira?	As variáveis cor/raça e, sobretudo, as regiões geográficas do país evidenciam um progresso não igualmente distribuído, que impede ou dificulta a melhoria das condições de vida e, consequentemente, a mobilidade de determinados indivíduos no gradiente de inclusão, mantendo-os perifericamente integrados.
- Quais índices podem mostrar essas forças?	Variáveis: autodeclaração de cor/raça e região do Brasil.
- Qual é a tese para a mobilidade?/ - Mobilidade para quem?	No período analisado existe a melhoria do ICVMS é mais expressiva para os grupos de estudantes autodeclarados brancos e residentes nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.
-Quais são as movimentações existentes?	Existe a movimentação analisada pelo ICVMS para todos os indivíduos. No entanto, a manutenção de desigualdades históricas entre grupos específicos persiste.
-Como o conceito de in/exclusão opera por dentro das práticas de mobilidade?/ Quais são os mecanismos de in/exclusão nos gradientes de in/exclusão?	A inclusão ocorre em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão (Lopes, 2009). No gradiente, operam forças que atuam impedindo ou dificultando a mobilidade de grupos específicos da população.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos dados também permite visualizar que a precariedade da vida, no contexto brasileiro, não é resultado apenas de falhas individuais. Ela é mantida por lógicas sistêmicas de exclusão, como aponta Sodré (2023), ao evidenciar que o

racismo no Brasil é institucionalizado, de maneira difusa e persistente. Não mais dependente de dispositivos legais explícitos, o racismo atua nas práticas sociais cotidianas, naturalizando a exclusão de populações negras e periféricas. Isso evidencia que, mesmo diante da expansão da escolarização, o acesso a melhores condições de vida permanece profundamente desigual, reforçando a tese de que a mobilidade social não se dá apenas pelo mérito ou esforço individual.

A superação dessas desigualdades exige mais do que o acesso à educação: demanda o enfrentamento das raízes históricas da desigualdade brasileira, o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e um compromisso real com a justiça social. Assim, compreender a (i)mobilidade social requer um olhar atento às múltiplas camadas que compõem a experiência educacional e social dos sujeitos, reconhecendo que a democratização da educação, apesar de seus avanços, ainda convive com barreiras históricas que demandam enfrentamentos urgentes e contínuos.

Diante dos dados analisados, torna-se evidente que a desigualdade no Brasil é multidimensional e profundamente enraizada em estruturas históricas. Segundo Laval e Vergne (2023), as desigualdades sociais são multidimensionais e, sem dúvidas, não se restringem apenas à esfera de classe. Para os autores, a pandemia causada pela Covid-19 funcionou como uma lupa, evidenciando a crise da pobreza. Além disso, “a precariedade da vida e a precariedade escolar alimentam-se mutuamente” (LavaL; Vergne, 2023, p. 77). Nesse sentido, com base nos dados e na análise dos autores, não é suficiente pensar apenas na democratização escolar. Considero que é preciso enfrentar o modo como a precariedade da vida e a precariedade escolar se retroalimentam, impedindo que a educação se converta em um real vetor de transformação social. Assim, é necessária a continuidade de políticas públicas que visem à garantia de condições mínimas de vida, possibilitando o reconhecimento e a dignidade para todos.

O ICVMS, desenvolvido nesta pesquisa, se configurou como uma ferramenta analítica potente, capaz de articular estatísticas educacionais e sociais, expondo as desigualdades persistentes nas condições de vida que atravessam a sociedade brasileira. Seu comportamento ao longo das séries históricas revelou que, apesar de avanços em termos de acesso e conclusão da Educação Básica, este progresso não se distribui de forma igualitária entre grupos raciais e regiões, resultando em mobilidade social limitada e integração periférica de determinados grupos, reiterando

o que Dubet (2015) denomina de desigualdades cruciais. Assim, o ICVMS evidencia de forma concreta os limites da promessa meritocrática, reafirmando que a escolarização, isoladamente, não rompe com os mecanismos históricos e estruturais que restringem a mobilidade social de determinados grupos.

Em conclusão, compreender a (i)mobilidade social no Brasil implica olhar atentamente para essas múltiplas camadas – educação, raça, classe, território, história. Os avanços na democratização do ensino, embora significativos, convivem com obstáculos antigos que não serão superados sem ação deliberada. O desafio coletivo é transformar a educação em um vetor real de mudança social, o que demanda criar as bases materiais e sociais para que todo indivíduo tenha reconhecimento, dignidade e condições de prosperar. Somente através da conjugação de educação inclusiva com políticas de equidade mais amplas é que será possível romper o ciclo da precariedade e construir uma sociedade verdadeiramente justa e democrática.

Diante desse cenário, defender a escola pública significa, também, defender sua potência enquanto espaço de resistência às desigualdades, de construção de horizontes de dignidade e de formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade. Embora a escola, isoladamente, não seja capaz de superar as desigualdades, ela constitui um espaço imprescindível para a democratização do acesso a bens culturais e para a construção de projetos de vida mais amplos.

Com isso, encerro esta Tese reafirmando que compreender a mobilidade social no Brasil exige um olhar atento às múltiplas camadas de desigualdade que atravessam as trajetórias educacionais e de vida. Pontuo a necessidade da manutenção de políticas públicas que articulem redistribuição e reconhecimento, fortalecendo a escola pública como instrumento de democratização e de resistência frente às desigualdades históricas.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Métodos estatísticos para as Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. *E-book.* Disponível em: Minha Biblioteca: Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais. Acesso em: 04 maio 2024.

ALVES, Alexandre. Capital e ideologia de Thomas Piketty: um breve guia de leitura. **Caderno IHU Ideias**, ano 19, n. 315, v. 19, 2021.

ARAUJO, José Carlos Souza. Ensino Fundamental no Brasil: entre expectativas e experiências de 1988 a 2017. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes de. **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus Editora, 2018.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, out./dez., 2015.

AZEVEDO, Mário. Teoria do capital humano, bem público e mercadorização da educação. *In*: **Educação e gestão neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá – uma experiência de Charter School? [*on-line*]. Maringá: EDUEM, 2021, p. 101-137. Disponível em: azevedo-9786587626062-06.pdf (scielo.org). Acesso em: 16 set. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Danos colaterais**: desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BIRNFELDT, Caroline. **Cidadania na educação matemática (1996-2018)**: competências para a responsabilização individual. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de**

Educação 2024. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: Livro PNE-2024.indb. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Diretrizes da Edição de 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: 2023.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Documentos de referência. Brasília, DF: 2019a. Disponível em: saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2019** – Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2019b. Disponível em: Censo da Educação Básica 2019_Resumo Técnico Ideb 2019.indd. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB (ANEB E ANRESC) 2005-2015**: Panorama da década. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: relatorio-saeb-2005-2015-[598-140818-SES-MT].pdf (saude.mt.gov.br). Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **[Constituição da República Federativa do Brasil (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: Relatório: Educação para Todos no Brasil, 2000-2015; 2014 (sinesp.org.br). Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à moradia adequada**. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Direito-a-moradia-adequada.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil - 1990-2000. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: O desafio de uma educação_1990_2000_OK.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A educação no Brasil na década de 90**. Brasília: INEP/MEC, 2003. Disponível em: capa_Decada90_12x18.cdr (inep.gov.br). Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB 2001**. Novas Perspectivas. Brasília, DF: INEP, 2002. Disponível em: Miolo_Perspectivas_NOVISSIMO.p65 (inep.gov.br). Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 1996a. Disponível em: ESTATSTICAS DA EDUCAO BSICA NO BRASIL* (inep.gov.br). Acesso em 01 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 14 jan. 2024.

BONAMINO, Alicia. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. *In*: NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (orgs.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**. Brasília, DF: INEP, 2016.

BORGES, Rodolfo; AYUSO, Silvia. Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil. *In:* EL PAÍS. São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil | Economia | EL PAÍS Brasil (elpais.com). Acesso em: 25 jul. 2024.

BORTOLUCI, José Henrique. **O que é meu**. São Paulo: Fósforo, 2023.

BRITO, Márcia Alves. **Será que os programas sociais de redução do trabalho infantil proporcionam mobilidade social?** 2006. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BRUNI, Luigino; SANTORI, Paolo. Meritocracia? Uma ilusão que justifica as desigualdades. *In:* **IHU**. São Leopoldo, 06 maio 2021. Disponível em: Meritocracia? Uma ilusão que justifica as desigualdades - Instituto Humanitas Unisinos - IHU. Acesso em: 14 abr. 2023.

CANÁRIO, Rui. A escola das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, maio/ago. 2008.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. *In*: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz Eduardo; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. **Caderno CRH**, Salvador, 1997.

CASTRO, João Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. *In*: NETO, João Luiz Horta; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (orgs.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**. Brasília, DF: INEP, 2016.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística fácil**. 19. ed. Editora Saraiva, 2009. *E-book.* Disponível em: Minha Biblioteca: Estatística fácil. Acesso em: 15 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008.

DOWBOR, Ladislau. Entender a desigualdade: reflexões sobre o capital no século XXI. *In*: BAVA, Silvio Caccia (org.). **Thomas Piketty e o segredo dos ricos**. São Paulo: Veneta, 2014.

DUBET, François. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

DUBET, François. **Status e oportunidades**: como repensar a justiça social. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2015.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, 2004

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Inclusão e desigualdades escolares em estatísticas educacionais pós-Constituição de 1988**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

FALERO, José. **Mas em que mundo tu vive?** São Paulo: Todavia, 2021.

FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. *In*: **BBC News Brasi**l. São Paulo: 7 dez. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761. Acesso em: 15 abr. 2023.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2. ed., 1975.

FERREIRA, Adelia Doraci de Oliveira. **“A batalha pela sobrevivência no mundo do trabalho”**: trajetórias ocupacionais de egressos do Ensino Fundamental. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

FERREIRA, Delson. **Manual de Sociologia**. Dos clássicos à Sociedade da Informação. Livro digital. São Paulo: Atlas, 2010.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. São Paulo, SP: Autonomia Literária, 2024.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: ALGEBAILE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. **Educação superior e mobilidade social**: limites, possibilidades e conquistas. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FIRMO, Marcio Gold. **Uma análise da transmissão intergeracional de capital humano no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso do Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, Luana dos Santos. **Meu (ante)passado me condena?** Três ensaios sobre mobilidade intergeracional. 2021. Tese (Doutorado em Economia) – Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

GIDDENS, Anthony. **A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017. *E-book.* Disponível em: conceitos_essenciais_da_sociolo_-_anthony_giddens.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert. **Fundamentos de Física I**: mecânica. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HAMASAKI, Cláudia Satie. **Programas de garantia de renda mínima no Brasil**: análise do impacto das transferências de renda sobre a sobre a pobreza. 2003. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

HONORATO, Gabriela de Souza. **Estratégias coletivas em torno da formação universitária**: status, igualdade e mobilidade entre os desfavorecidos. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**. Educação: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2025. Disponível em: Apresentação do PowerPoint. Acesso em: 25 mar. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais** – Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2024. Disponível em: liv102144.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais de Moradia no Contexto Pré-Pandemia de COVID-19.** Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021. Disponível em: liv101830.pdf. Acesso em: 11 fev. 2025.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O que é? Índice de Gini**. IPEA, 2004, ano 1, 4. ed., 01 nov. 2014.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. 2 reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIMA, Ana Laura Godinho; GIL, Natália de Lacerda. Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, 2016.

LIMA, Márcia; PRATER, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. *In*: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LONGO, Flávia Vitor. **Tal mãe, tal filho?** Uma análise da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012. 2015. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Programa de Pós-Graduação em Demografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade, democracia crítica e educação. *In*: COLLET, Jordi; GRINBERG, Silvia. **Hacia una escuela para lo común**: debates, luchas y propuestas. Madrid: Ediciones Morata S. L., 2021.

LOPES, Maura Corcini; Fabris, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e Biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2010.

LOUREIRO, Carine Bueira. Inclusão digital na escola: reconfigurações das funções docentes e discentes. *In*: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MACHADO, Danielle Carusi. **Escolaridade das crianças no Brasil**: três ensaios sobre a defasagem idade-série. 2005. Tese (Doutorado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MATTOSO, Cecília Lima de Queiros. Classes sociais e o comportamento das classes C e D: um levantamento bibliográfico. **R. Ci. Humanas**, v.4, n.2, p.127-138, dez., 2004.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luíz Felipe Batista de. Desigualdade regionais em educação: potencial e convergência. **Revista Sociedade e Estado**. v. 29, n. 2, 2014.

MENEZES FILHO, Naercio. A educação transformou o Brasil? *In*: Valor Econômico. São Paulo, SP. 21 mar. 2025. Disponível em: A educação transformou o Brasil? | Opinião | Valor Econômico. Acesso em: 25 mar. 2025.

MIKOLAICZIK, Daniê Regina. **Egressos dos cursos superiores de licenciatura**: mobilidade social ou geração enganada? 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2022.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados – *Revista de Ciências Sociais***, Rio de Janeiro, v. 54, 2011.

MOORE, David S.; NOTZ, William I.; FLIGNER, Michael A. **A estatística básica e sua prática**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023. *E-book*. Disponível em: Minha Biblioteca: A Estatística Básica e sua Prática. Acesso em: 04 maio 2024.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Um elevador social quebrado?** Como promover a mobilidade social. Como o Brasil compara? OCDE, 2023. Disponível em: social-mobililty-2018-BRA-PT.pdf (oecd.org). Acesso em: 12 jun. 2024.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. "Filhos precisam estudar muito mais para obter mesma posição social dos pais", aponta publicação do Ipea. *In:* OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLOS. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: "Filhos precisam estudar muito mais para obter mesma posição social dos pais", aponta publicação do Ipea - Observatório das Metrópoles (observatoriodasmetropoles.net.br). Acesso em 25 jul. 2024.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **Desigualdades, mobilidade e a meritocracia à brasileira**: anatomia de uma falácia. [Minas Gerais]: CORECON; Fundação João Pinheiro, 2018.

PASCHOAL, Izabella Palma. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

PEUGNY, Camille. **O destino vem de berço?** Desigualdaes e reprodução social. Campinas: São Paulo, 2014.

PIECZARKA, Thiciane. **Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

PIKETTY, Thomas. **Uma breve história da igualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

PIKETTY, Thomas. **Capital e ideologia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

POMPEU, João Cláudio *et al*. Tipologias de estrutura de classe no Brasil: discussão teórica, proposta metodológica e implicações para políticas públicas. **Texto para discussão**. Brasília; Rio de Janeiro: IPEA, 2020.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A Fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 37, 2016.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, 2001.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **A dimensão social das desigualdades**. Curitiba: Appris, 2019. *E-book (não paginado).* Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B0BFG4B7ST&_encoding=UTF8&ref=dbs_p_ebk_r00_pbcb_rnvc00. Acesso em : 14 jul. 2023.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias**, n. 37, set./dez. 2014. Disponível em: 9 Artigo - CARLOS ANTONIO COSTA RIBEIRO (scielo.br). Acesso em: 14 ago. 2024.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mobilidade social passada e futura: correlações com opiniões políticas, percepções sobre conflito e sobre chances de vida. *In*: SCALON, Celi. **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estrutura de classes, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil. *In*: ASENBALG, Carlos; SILVA Nelson do Valle (org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2003.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flavio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil. **Tempo Social,** n. 31, n. 1, 2019. Disponível em: scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 ago. 2024.

RIGOTTI, José Irineu Rangel. A transição da escolaridade no Brasil e as desigualdades regionais. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ, 2013.

ROTA JUNIOR, César. Educação e mobilidade social: um estudo sobre a legislação educacional brasileira. **Educação, Sociedade & Cultur***as*, n. 38, 2013.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**: o que aconteceu com o bem comum? 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANDEL, Michael. **Justiça**: o é fazer a coisa certa? 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Ilvanete Francisca Gomes dos. **Os impactos da educação**: perfil socioeconômico de jovens egressos do Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, Universidade Salvador, Salvador, 2021.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. **Pedagogía y Saberes**, n. 38, 2013. Disponível em: redalyc.org/pdf/6140/614064796004.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Interações entre origem de classe, raça e gênero no acesso ao topo social no Brasil. **Tempo Social**, v. 35, n. 2, 2023.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Desigualdade racial na transmissão intergeracional da herança de classe social. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 59, 2022.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Origem de classe, gênero e transmissão das desigualdades no Brasil. **RBCS**, v. 36, n. 107, 2021.

SANTOS, Lucidéia de Oliveira. **Reprodução escolar e mobilidade social de professores e alunos de um sistema de ensino**: coorte na década de 90 em Belém. 2001. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento do Desenvolvimento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.

SCHAEFER, Richard T. **Fundamentos de Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book.*

SCROCCARO, Murilo Odilon Nichele. **Mobilidade intergeracional na América Latina**. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal da Integração Latino-America, Programa de Pós-Graduação em Economia, Foz do Iguaçu, 2022.

SENKEVICS, Adriano; CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo, 2022.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023a.

SODRÉ, Muniz. O negro no Brasil é um lugar móvel. [Entrevista cedida a] César Fraga. Porto Alegre: Extra Classe, 23 maio 2023. 2023b. Disponível em: O negro no Brasil é um lugar móvel, diz Muniz Sodré. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOUSA, Henrique Eustáquio. **Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro**: tendências e persistências no contexto da expansão escolar. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Planejamento e Território) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Planejamento e Território. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei: 2021.

SOUZA, Jessé. Introdução. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **A ralé brasileira**: quem é e como vive. 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2024.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. *E-book.* Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/191526/epub/0?code=/9ooDZgXUpaIy66FsXHiHYpbZb7152c39btLPNM/JbNzKXt1S/iJSCqn3ciExekPWuensBJs3+3tkXAzhISPgw==. Acesso em: 10 jun. 2023.

STAVENHAGEN, Rodolfo. (1977) Estratificação social e estrutura de classe. In: VELHO, O. G.; PALMEIRA, M. G. S. & BERTELLI, A. R. (org.). **Estrutura de classes e estratificação social**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2021**. 2021. Disponível em: Anuario_21final.pdf (todospelaeducacao.org.br). Acesso em: 15 ago. 2024.

TOMAZELLI, Idiana. Filhos de famílias pobres têm só 2,5% de chance de chegar ao topo do Brasil. *In*: **Folha de São Paulo**. Brasília: 10 out. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/10/filhos-de-familias-pobres-tem-so-25-de-chance-de-chegar-ao-topo-no-brasil.shtml. Aceso em: 15 abr. 2023.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como arte de governar. **Educação & Realidade**, v. 34, 2009.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de

dezembro de 1948. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948.pdf — Universidade Federal da Paraíba - UFPB Laboratório de Acessibilidade. Acesso em: 12 fev. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. **Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais**. In: Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos, Brasília, DF, 2011. Disponível em: II CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO (ipea.gov.br). Acesso em 15 abr. 2023,

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, 2013.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, 3, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, 2009.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, 2010.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Prefácio. *In*: MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021

WEBER, Max. Classe, estamento e partido. *In*: GERTH, Hans; MILLS, C. Wright. **MAX WEBER**: Ensaios de Sociologia. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

WID – World Inequality Lab. **Country – Sheets**. European Union: WID, 2021.

WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate. **O nível***:* por que uma sociedade mais igualitária é melhor para todos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES

Descritores: “educação” AND “mobilidade”

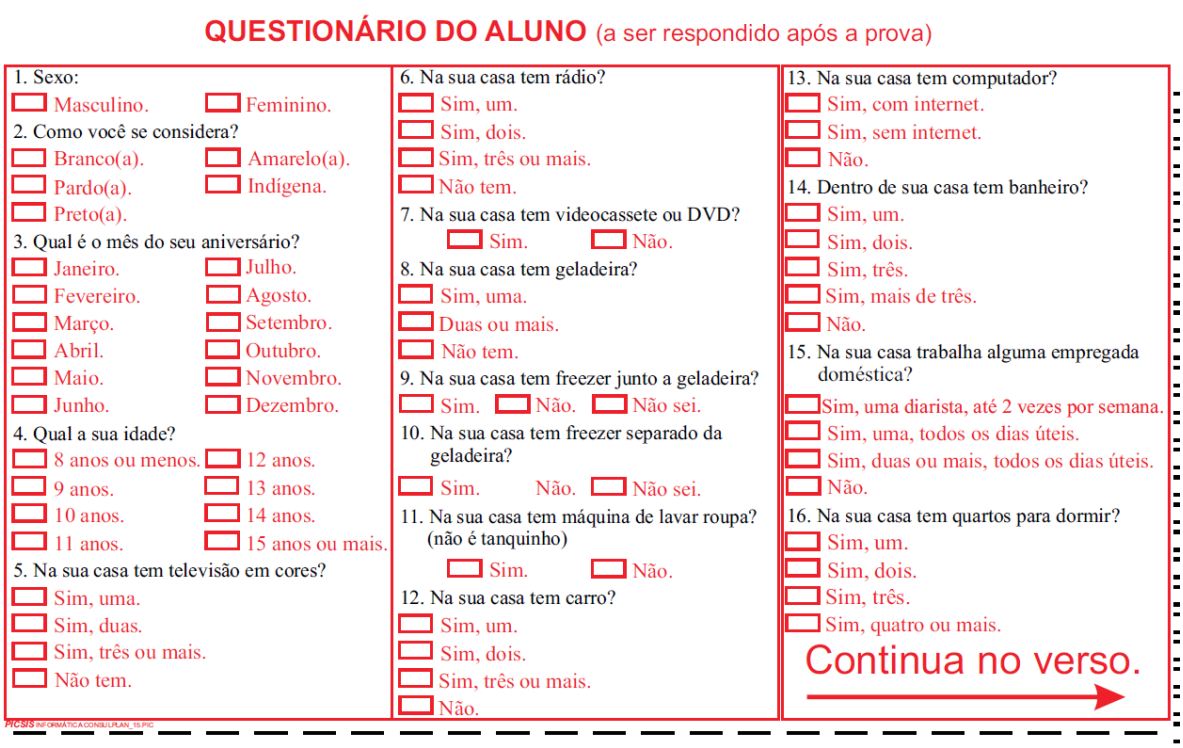
Bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Nº	Ano	Descrição: Autor. Título. Programa. Instituição
1	2000	Santos, Lucidéa de Oliveira. Reprodução escolar e mobilidade social: a partir do sistema municipal de educação de Belém. Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Universidade Federal do Pará.
2	2003	Hamasaki, Claudia Satie. Programas de garantia de renda mínima no Brasil: análise do impacto das transferências de renda sobre a pobreza. Doutorado em Economia. Universidade Federal de Pernambuco
3	2004	Ferreira, Adélia Doraci de Oliveira. A batalha pela sobrevivência no mundo do trabalho: trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.
4	2005	Honorato, Gabriela de Souza. Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
5	2005	Machado, Danielle Carusi. Escolaridade das crianças no Brasil: três ensaios sobre a defasagem idade-série. Doutorado em Economia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
6	2006	Figueiredo, Fabio Ferreira. Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidade e conquistas. Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
7	2006	Brito, Márcia Alves. Será que os programas sociais de redução do trabalho infantil proporcional mobilidade social? Mestrado em Economia. Universidade Federal de Pernambuco.
8	2008	Paschoal, Izabela Palma. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. Mestrado em Economia. Universidade de São Paulo.
9	2008	Firmo, Márcio Gols. Uma análise da transmissão intergeracional de capital humano no Brasil. Mestrado em Economia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
10	2009	Pieczarka, Thiciane. Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná.
11	2014	Ricci, Bianca Barqueta. Tal pai, tal filha: como a educação dos pais influencia a vida financeira dos filhos. Mestrado Profissional em Economia. Insper Instituto de Ensino e Pesquisa.
12	2015	Santos, Flavia Vitor Longo. Tal mãe, tal filho? Uma análise da mobilidade educacional intergeracional no Brasil em 1996 e 2012. Mestrado em Demografia. Universidade de Campinas.

13	2021	Santos, Ilvanete Francisca Gomes dos. Os impactos da educação: perfil socioeconômico dos jovens egressos do ensino médio. Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano. Universidade de Salvador.
14	2021	Quintão, Giovanna Pavlovic. Mobilidade intergeracional de renda, raça e educação no Brasil: uma análise a partir de dados de uma coorte de nascimento. Mestrado em Economia. Universidade de São Paulo.
15	2021	Fraga, Luana dos Santos. Meu (ante)passado me condena? Três ensaios sobre mobilidade intergeracional. Doutorado em Economia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
16	2021	SOUSA, Henrique Eustaquio. Desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro: tendências e persistências no contexto da expansão escolar. Mestrado em Desenvolvimento, Planejamento e Território. Universidade Federal de São João Del Rei.
17	2022	Scroccaro, Murilo Odilon Nichele. Mobilidade intergeracional na américa latina. Mestrado em Economia. Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

APÊNDICE B – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Exemplo 1: questionário do aluno, 5º ano do Ensino Fundamental, 2009.



QUESTIONÁRIO DO ALUNO (a ser respondido após a prova)

1. Sexo:
☐ Masculino. ☐ Feminino.

2. Como você se considera?
☐ Branco(a). ☐ Amarelo(a).
☐ Pardo(a). ☐ Indígena.
☐ Preto(a).

3. Qual é o mês do seu aniversário?
☐ Janeiro. ☐ Julho.
☐ Fevereiro. ☐ Agosto.
☐ Março. ☐ Setembro.
☐ Abril. ☐ Outubro.
☐ Maio. ☐ Novembro.
☐ Junho. ☐ Dezembro.

4. Qual a sua idade?
☐ 8 anos ou menos. ☐ 12 anos.
☐ 9 anos. ☐ 13 anos.
☐ 10 anos. ☐ 14 anos.
☐ 11 anos. ☐ 15 anos ou mais.

5. Na sua casa tem televisão em cores?
☐ Sim, uma.
☐ Sim, duas.
☐ Sim, três ou mais.
☐ Não tem.

6. Na sua casa tem rádio?
☐ Sim, um.
☐ Sim, dois.
☐ Sim, três ou mais.
☐ Não tem.

7. Na sua casa tem videocassete ou DVD?
☐ Sim. ☐ Não.

8. Na sua casa tem geladeira?
☐ Sim, uma.
☐ Duas ou mais.
☐ Não tem.

9. Na sua casa tem freezer junto a geladeira?
☐ Sim. ☐ Não. ☐ Não sei.

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?
☐ Sim. ☐ Não. ☐ Não sei.

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa? (não é tanquinho)
☐ Sim. ☐ Não.

12. Na sua casa tem carro?
☐ Sim, um.
☐ Sim, dois.
☐ Sim, três ou mais.
☐ Não.

13. Na sua casa tem computador?
☐ Sim, com internet.
☐ Sim, sem internet.
☐ Não.

14. Dentro de sua casa tem banheiro?
☐ Sim, um.
☐ Sim, dois.
☐ Sim, três.
☐ Sim, mais de três.
☐ Não.

15. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?
☐ Sim, uma diarista, até 2 vezes por semana.
☐ Sim, uma, todos os dias úteis.
☐ Sim, duas ou mais, todos os dias úteis.
☐ Não.

16. Na sua casa tem quartos para dormir?
☐ Sim, um.
☐ Sim, dois.
☐ Sim, três.
☐ Sim, quatro ou mais.

Continua no verso.

17. Quantas pessoas moram com você?
☐ Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.
☐ Moro com mais 2 pessoas.
☐ Moro com mais 3 pessoas.
☐ Moro com mais 4 ou 5 pessoas.
☐ Moro com mais 6 ou 8 pessoas.
☐ Moro com mais do que 8 pessoas.

18. Você mora com sua mãe?
☐ Sim.
☐ Não.
☐ Não, moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?
☐ Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).
☐ Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).
☐ Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
☐ Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
☐ Completou a Faculdade.
☐ Não sei.

25. Você vê o seu pai ou o homem responsável por você lendo?
☐ Sim. ☐ Não.

26. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?
☐ Sempre ou quase sempre.
☐ De vez em quando.
☐ Nunca ou quase nunca.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?
☐ Sim. ☐ Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?
☐ Sim. ☐ Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?
☐ Sim. ☐ Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e não faltar às aulas?
☐ Sim. ☐ Não.

35. Você trabalha fora de casa?
☐ Sim. ☐ Não.

36. Quando você entrou na escola?
☐ No maternal (jardim de infância).
☐ Na pré-escola.
☐ Na primeira série.
☐ Depois da primeira série.

37. Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola?
☐ Sim.
☐ Não, mas só estudei em escola pública.
☐ Não, mas já estudei em escola particular.

38. Você já foi reprovado?
☐ Não.
☐ Sim, uma vez.
☐ Sim, duas vezes ou mais.

39. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
☐ Não.
☐ Sim, uma vez.
☐ Sim, duas vezes ou mais.

20. Sua mãe ou a mulher responsável por você sabe ler e escrever?

Sim. Não.

21. Você vê a sua mãe ou a mulher responsável por você lendo?

Sim. Não.

22. Você mora com seu pai?

Sim.

Não.

Não, moro com outro homem responsável por mim.

23. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).

Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).

Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).

Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

Completou a Faculdade.

Não sei.

24. Seu pai ou o homem responsável por você sabe ler e escrever?

Sim. Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

Sim. Não.

32. Além dos livros escolares, quantos livros têm em sua casa?

O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).

O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).

O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).

Nenhum.

33. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

1 hora ou menos.

2 horas.

3 horas.

4 horas ou mais.

34. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos?

1 hora ou menos.

2 horas.

3 horas.

4 horas ou mais.

Não faço trabalhos domésticos.

40. Você faz o dever de casa de língua portuguesa?

Sempre ou quase sempre.

De vez em quando.

Nunca ou quase nunca.

41. O professor corrige o dever de casa de língua portuguesa?

Sempre ou quase sempre.

De vez em quando.

Nunca ou quase nunca.

42. Você faz o dever de casa de matemática?

Sempre ou quase sempre.

De vez em quando.

Nunca ou quase nunca.

43. O professor corrige o dever de casa de matemática?

Sempre ou quase sempre.

De vez em quando.

Nunca ou quase nunca.

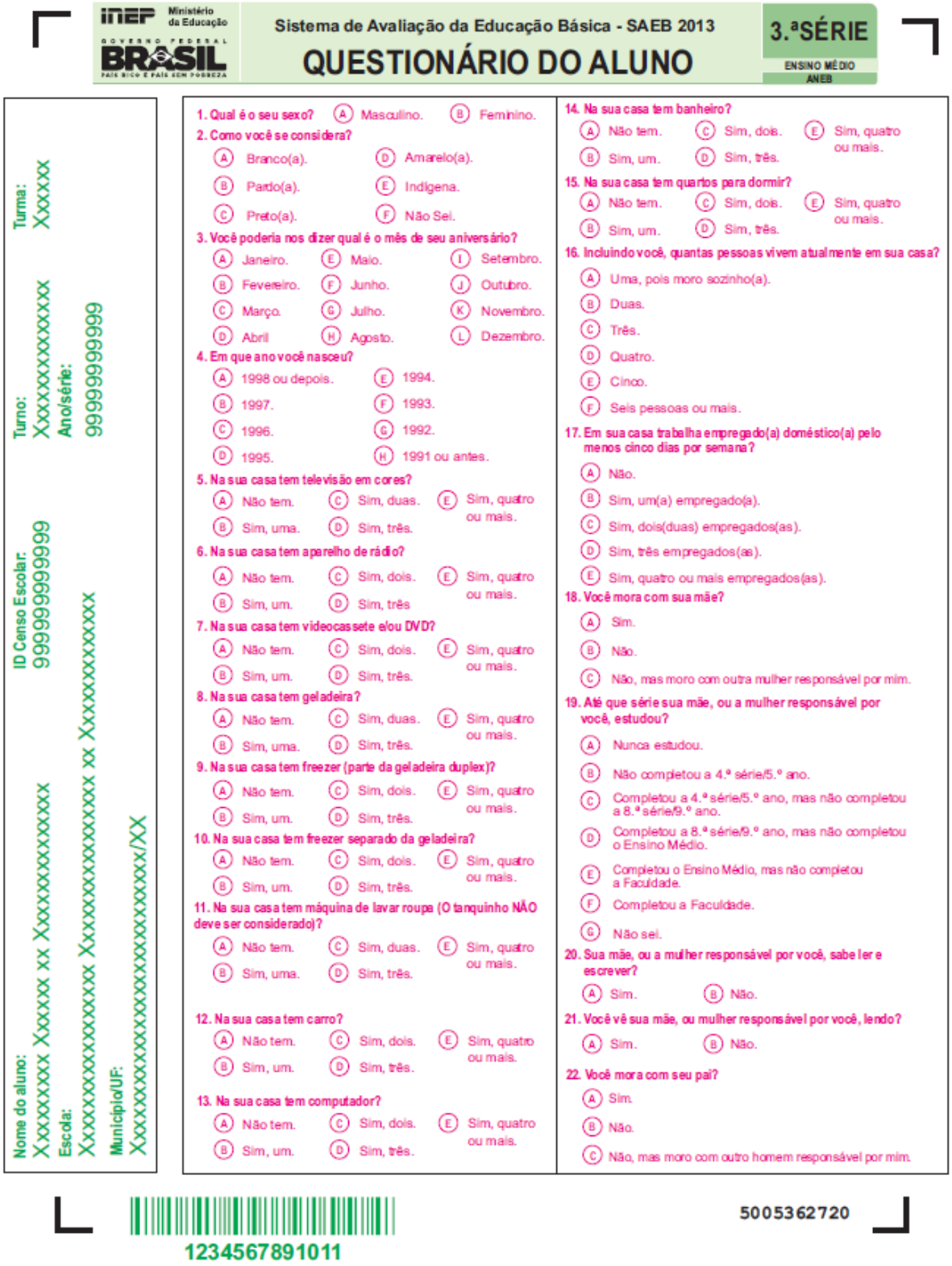
44. Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?

Sempre ou quase sempre.

De vez em quando.

Nunca ou quase nunca.

Exemplo 2: questionário do aluno, 3ª série do Ensino Médio do ano de 2013



INEP Ministério da Educação — GOVERNO FEDERAL BRASIL PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

3.ª SÉRIE — ENSINO MÉDIO — ANEB

Nome do aluno: Xxxxxxx Xxxxx xx Xxxxxxxxxxxx

Escola: Xxxxxxxxxxxxxxx Xxxxxxxxxxxxxxx xx Xxxxxxxxxxxx

Município/UF: Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx/XX

ID Censo Escolar: 99999999999

Turno: Xxxxxxxxxxxx

Turma: Xxxxx

Ano/série: 9999999999

1. Qual é o seu sexo? (A) Masculino. (B) Feminino.

2. Como você se considera?
(A) Branco(a). (D) Amarelo(a).
(B) Pardo(a). (E) Indígena.
(C) Preto(a). (F) Não Sei.

3. Você poderia nos dizer qual é o mês de seu aniversário?
(A) Janeiro. (E) Maio. (I) Setembro.
(B) Fevereiro. (F) Junho. (J) Outubro.
(C) Março. (G) Julho. (K) Novembro.
(D) Abril (H) Agosto. (L) Dezembro.

4. Em que ano você nasceu?
(A) 1998 ou depois. (E) 1994.
(B) 1997. (F) 1993.
(C) 1996. (G) 1992.
(D) 1995. (H) 1991 ou antes.

5. Na sua casa tem televisão em cores?
(A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, uma. (D) Sim, três.

6. Na sua casa tem aparelho de rádio?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três

7. Na sua casa tem videocassete e/ou DVD?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

8. Na sua casa tem geladeira?
(A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, uma. (D) Sim, três.

9. Na sua casa tem freezer (parte da geladeira duplex)?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

10. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

11. Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?
(A) Não tem. (C) Sim, duas. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, uma. (D) Sim, três.

12. Na sua casa tem carro?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

13. Na sua casa tem computador?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

14. Na sua casa tem banheiro?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

15. Na sua casa tem quartos para dormir?
(A) Não tem. (C) Sim, dois. (E) Sim, quatro ou mais.
(B) Sim, um. (D) Sim, três.

16. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?
(A) Uma, pois moro sozinho(a).
(B) Duas.
(C) Três.
(D) Quatro.
(E) Cinco.
(F) Seis pessoas ou mais.

17. Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias por semana?
(A) Não.
(B) Sim, um(a) empregado(a).
(C) Sim, dois(duas) empregados(as).
(D) Sim, três empregados(as).
(E) Sim, quatro ou mais empregados(as).

18. Você mora com sua mãe?
(A) Sim.
(B) Não.
(C) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?
(A) Nunca estudou.
(B) Não completou a 4.ª série/5.º ano.
(C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.
(D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.
(E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
(F) Completou a Faculdade.
(G) Não sei.

20. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?
(A) Sim. (B) Não.

21. Você vê sua mãe, ou mulher responsável por você, lendo?
(A) Sim. (B) Não.

22. Você mora com seu pai?
(A) Sim.
(B) Não.
(C) Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

1234567891011

5005362720

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013

ANEB

QUESTIONÁRIO DO ALUNO – 3.ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

23. Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?

(A) Nunca estudou.
(B) Não completou a 4.ª série/5.º ano.
(C) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano.
(D) Completou a 8.ª série/9.º ano, mas não completou o Ensino Médio.
(E) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
(F) Completou a Faculdade.
(G) Não sei.

24. Seu pai, ou homem responsável por você, sabe ler e escrever?

(A) Sim. (B) Não.

25. Você vê o seu pai, ou homem responsável por você, lendo?

(A) Sim. (B) Não.

26. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

(A) Sempre ou quase sempre. (C) Nunca ou quase nunca.
(B) De vez em quando.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? (A) Sim. (B) Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

(A) Sim. (B) Não.

29. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? (A) Sim. (B) Não.

30. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a escola e/ou não faltar às aulas?

(A) Sim. (B) Não.

31. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

(A) Sim. (B) Não.

Com qual frequência você lê:	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Nunca ou quase nunca
32. Revistas informativas em geral.	A	B	C
33. Gibis.	A	B	C
34. Livros em geral.	A	B	C
35. Notícias e/ou textos na *internet*.	A	B	C

36. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na *internet* ou jogando jogos eletrônicos?

(A) Menos de 1 hora.
(B) Entre 1 e 2 horas.
(C) Mais de 2 horas, até 3 horas.
(D) Mais de 3 horas.
(E) Não vejo TV, não navego na *internet* e não jogo jogos eletrônicos.

37. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando a louça, limpando o quintal etc.)?

(A) Menos de 1 hora.
(B) Entre 1 e 2 horas.
(C) Mais de 2 horas, até 3 horas.
(D) Mais de 3 horas.
(E) Não faço trabalhos domésticos.

38. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?

(A) Sim. (B) Não.

39. Quando você começou a estudar?

(A) Na creche (0 a 3 anos).
(B) Na pré-escola (4 a 5 anos).
(C) Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).
(D) Depois da primeira série.

40. A partir da primeira série do Ensino Médio, em que tipo de escola você estudou?

(A) Somente em escola pública.
(B) Somente em escola particular.
(C) Em escola pública e em escola particular.

41. Você já foi reprovado?

(A) Não.
(B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes ou mais.

42. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

(A) Não.
(B) Sim, uma vez.
(C) Sim, duas vezes ou mais.

43. Você concluiu o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos(EJA), antigo supletivo? (A) Sim. (B) Não.

44. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? (A) Sim. (B) Não.

45. Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

O que você consulta para fazer o dever de casa de Língua Portuguesa?

	Sim	Não	O(A) professor(a) não passa dever de casa
46. Jornais.	A	B	C
47. Revistas de informação geral.	A	B	C
48. Livros didáticos.	A	B	C
49. Livros ou enciclopédias.	A	B	C
50. *Sites* da *internet*.	A	B	C

51. O professor corrige o dever de casa de Língua Portuguesa?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

52. Você gosta de estudar Matemática? (A) Sim. (B) Não.

53. Você faz o dever de casa de Matemática?

(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

O que você consulta para fazer o dever de casa de Matemática?

	Sim	Não	O(A) professor(a) não passa dever de casa
54. Caderno.	A	B	C
55. Livros didáticos.	A	B	C
56. Material complementar.	A	B	C
57. Revistas e jornais.	A	B	C
58. *Sites* da *internet*.	A	B	C

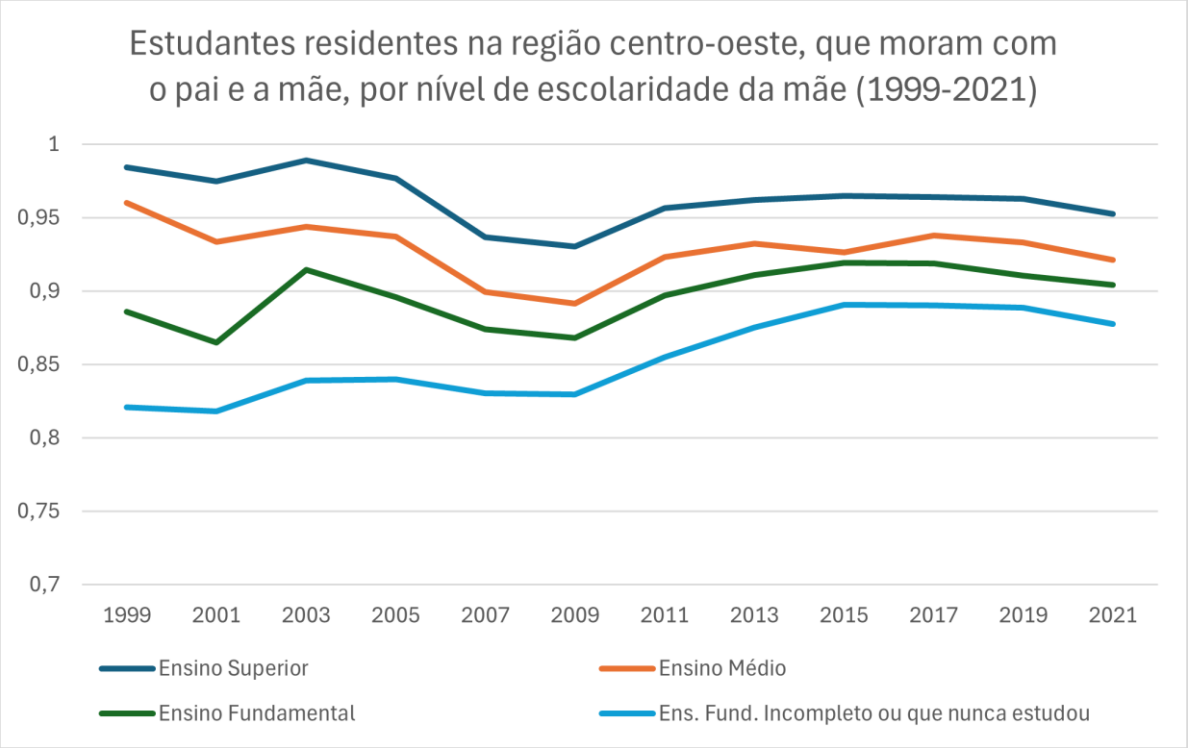
59. O professor corrige o dever de casa de Matemática?

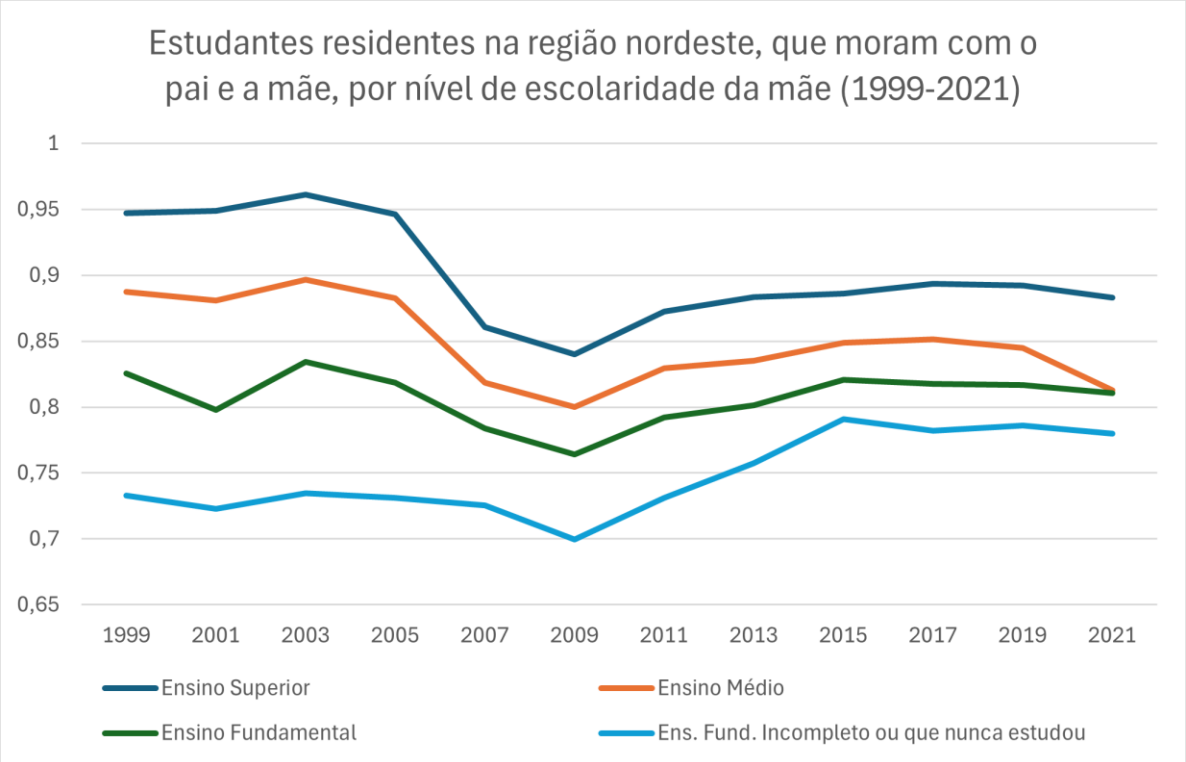
(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) O(A) professor(a) não passa dever de casa.

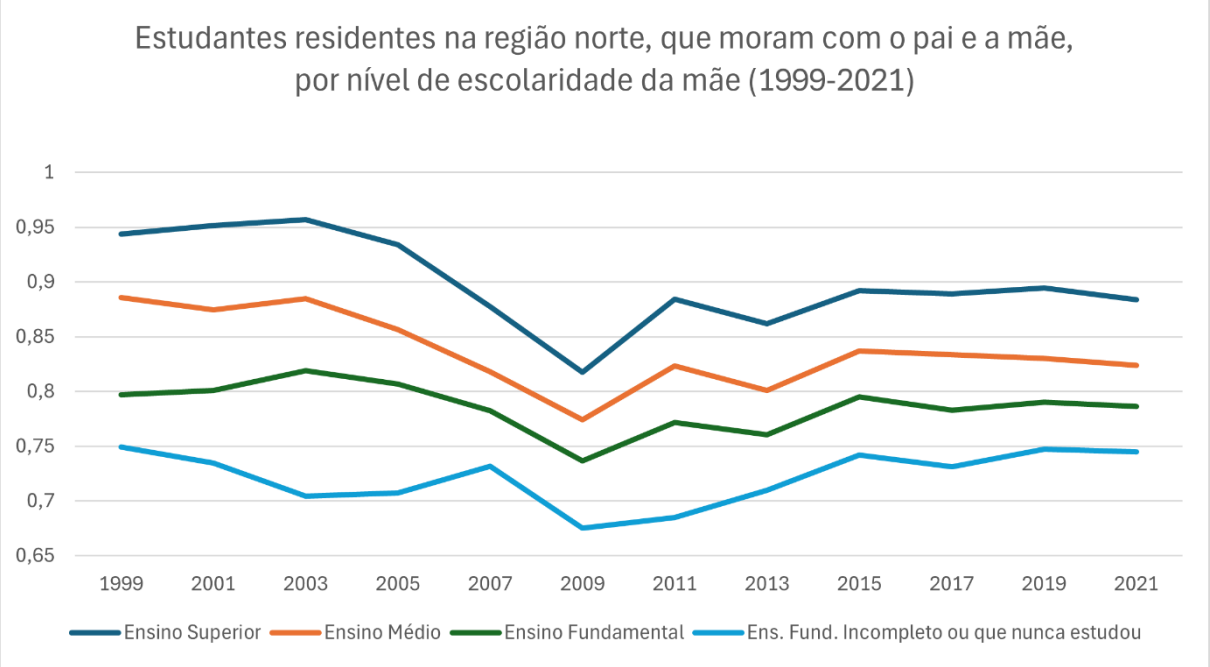
60. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

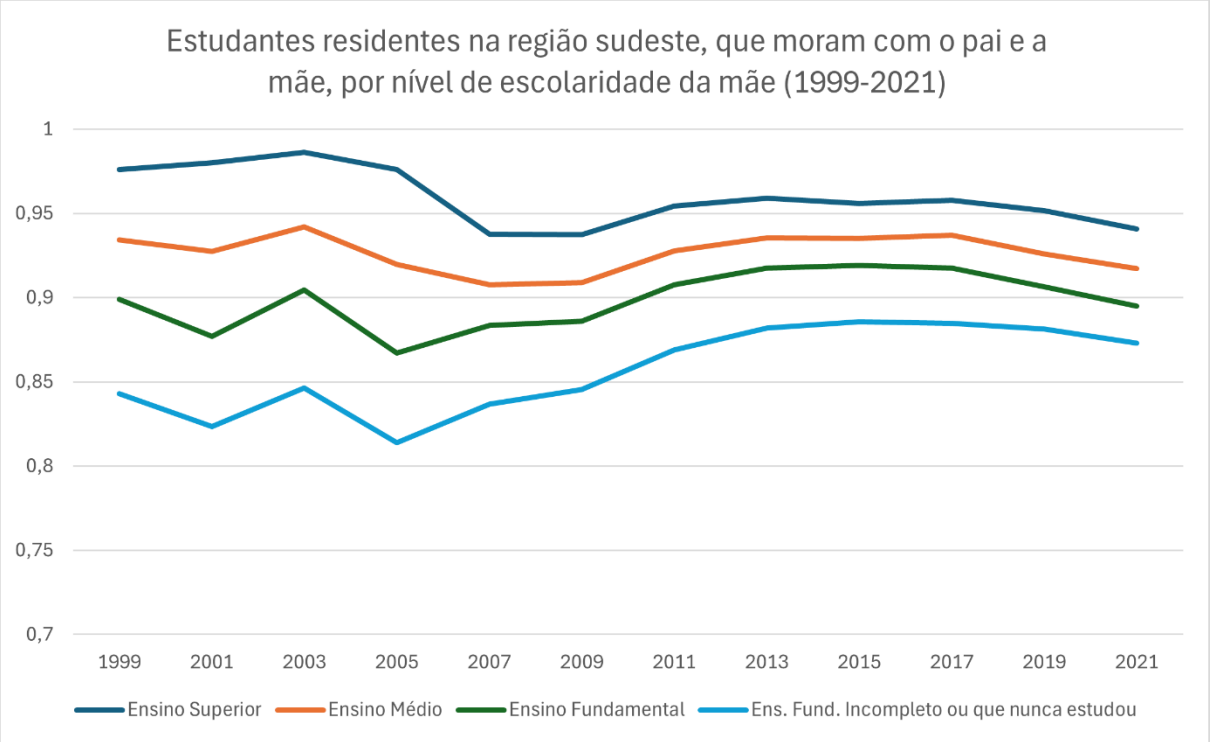
(A) Sempre ou quase sempre.
(B) De vez em quando.
(C) Nunca ou quase nunca.
(D) A escola não possui.

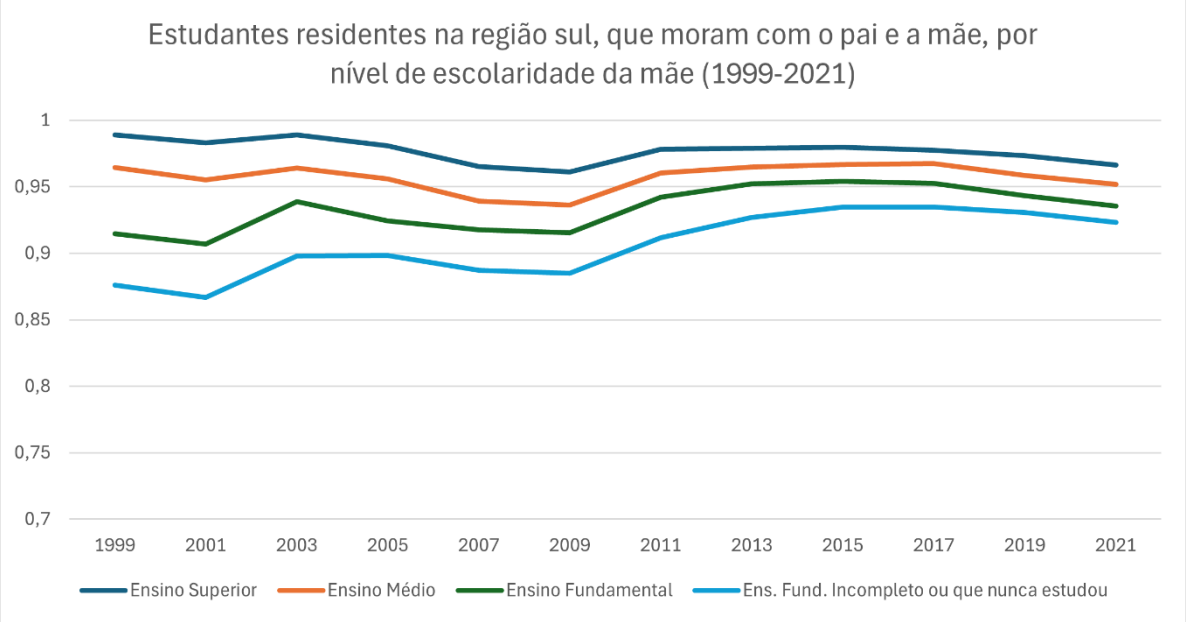
APÊNDICE B – GRÁFICOS DO COMPORTAMENTO DO ÍNDICE PARA CADA REGIÃO DO PAÍS, POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE DA MÃE






Estudantes residentes na região norte, que moram com o pai e a mãe, por nível de escolaridade da mãe (1999-2021)
1
0,95
0,9
0,85
0,8
0,75
0,7
0,65
1999
2001
2003
2005
2007
2009
2011
2013
2015
2017
2019
2021
Ensino Superior
Ensino Médio
Ensino Fundamental
Ens. Fund. Incompleto ou que nunca estudou


Estudantes residentes na região sudeste, que moram com o pai e a mãe, por nível de escolaridade da mãe (1999-2021)
1
0,95
0,9
0,85
0,8
0,75
0,7
1999
2001
2003
2005
2007
2009
2011
2013
2015
2017
2019
2021
Ensino Superior
Ensino Médio
Ensino Fundamental
Ens. Fund. Incompleto ou que nunca estudou


Estudantes residentes na região sul, que moram com o pai e a mãe, por nível de escolaridade da mãe (1999-2021)
1
0,95
0,9
0,85
0,8
0,75
0,7
1999
2001
2003
2005
2007
2009
2011
2013
2015
2017
2019
2021
Ensino Superior
Ensino Médio
Ensino Fundamental
Ens. Fund. Incompleto ou que nunca estudou