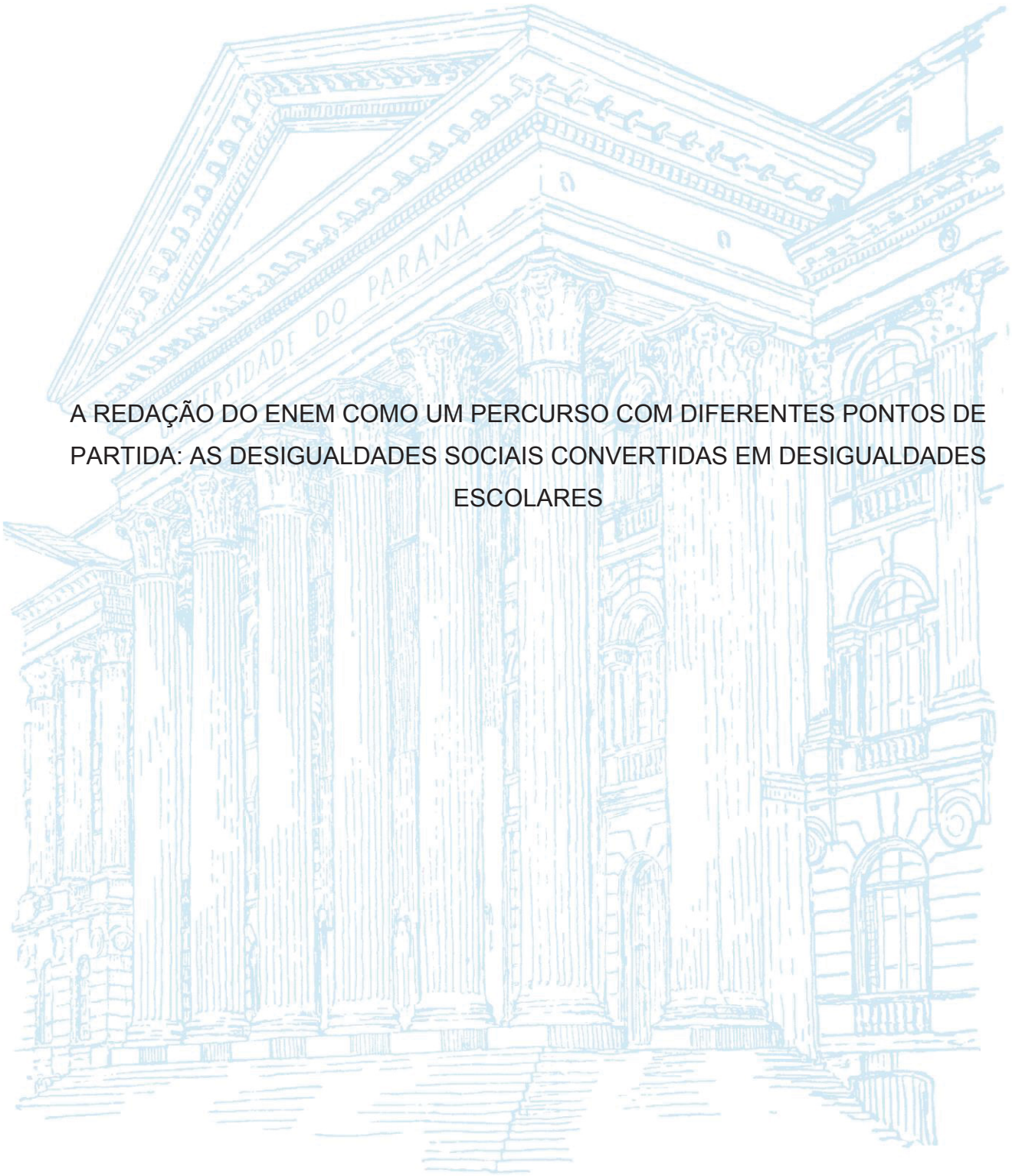
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IZABEL JENSEN SANTANA



A REDAÇÃO DO ENEM COMO UM PERCURSO COM DIFERENTES PONTOS DE PARTIDA: AS DESIGUALDADES SOCIAIS CONVERTIDAS EM DESIGUALDADES ESCOLARES

CURITIBA

2021

IZABEL JENSEN SANTANA

A REDAÇÃO DO ENEM COMO UM PERCURSO COM DIFERENTES PONTOS DE PARTIDA: AS DESIGUALDADES SOCIAIS CONVERTIDAS EM DESIGUALDADES ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Santana, Izabel Jensen.
A redação do ENEM como um percurso com diferentes pontos de partida : as desigualdades sociais convertidas em desigualdades escolares / Izabel Jensen Santana. – Curitiba, 2021.
152 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Estudantes – Aspectos sociais. 2. Estudantes – Avaliação. 3. Discriminação na educação. 3. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 4. Redação. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **IZABEL JENSEN SANTANA** intitulada: **A REDAÇÃO DO ENEM COMO UM PERCURSO COM DIFERENTES PONTOS DE PARTIDA: AS DESIGUALDADES SOCIAIS CONVERTIDAS EM DESIGUALDADES ESCOLARES**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica
30/03/2021 17:20:22.0
ADRIANE KNOBLAUCH
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
30/03/2021 17:31:25.0
IONE RIBEIRO VALLE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
30/03/2021 18:17:11.0
ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 86234
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o código 86234

AGRADECIMENTOS

Mais do que a obtenção de um título, o processo investigativo que envolve o Mestrado em Educação foi, para mim, a realização de um grande sonho pessoal, acadêmico e profissional. Ao longo desse percurso, muitas pessoas se fizeram presentes e contribuíram para tornar realidade hoje, o que era, há algum tempo, um destino pouco provável. Portanto, aproveito essa oportunidade para expressar minha homenagem a todos.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, por zelar pela qualidade do ensino fornecido, prezando pelo rigor científico e pela excelência do corpo docente.

À professora Adriane Knoblauch, docente de extrema competência, por ter me acolhido na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, por ter acreditado no meu projeto e por ter me permitido receber suas orientações ao longo desses dois anos. Agradeço também pelos tão ricos debates promovidos em nosso grupo de estudos, fazendo com que eu me apropriasse cada vez mais das teorias da Sociologia da Educação.

Aos demais professores do PPGE, por terem me ensinado muito mais do que saberes científicos e técnicas de pesquisa, mas por terem me apresentado a um universo que me fez chegar muito além do que eu poderia imaginar, enfim, uma professora pesquisadora.

Às professoras Ione Ribeiro Valle e Ana Lorena Bruel, por terem se mostrado tão solícitas e atenciosas com a minha pesquisa no exame de qualificação, realizando uma leitura minuciosa, apresentando-me a autores que foram imprescindíveis para a conclusão desta dissertação.

À Josiane, minha coordenadora, por flexibilizar o meu horário de trabalho para que eu pudesse cursar as disciplinas.

Aos amigos, Felipe, Géssica, Isabela, Maria Rita, Millene e Silvia, por terem acreditado no meu potencial, encorajando-me a participar do processo seletivo e torcendo pela concretização desse sonho. Agradeço também aos amigos que surgiram ao longo dessa caminhada, em especial à Luana, com quem tive o prazer de dividir a escrita, as reflexões e aprendizados.

Ao William, por mergulhar nesse processo juntamente comigo, por compreender meus momentos difíceis e por tornar esse percurso mais leve.

Agradeço especialmente aos meus pais, Marli e Ary, por serem os grandes responsáveis pela pessoa que me tornei.

À Letícia, minha irmã – que até então era a única mestra da família –, por ser a primeira a acreditar na minha pesquisa e ser um exemplo para mim. Ao Aryaldo, meu irmão, e aos meus cunhados, Tiago e Thays, que me apoiam incondicionalmente.

Uma das funções que me dou ao tomar a palavra é estimular outras pessoas, que podem saber mais do que eu, a também tomar a palavra.

Pierre Bourdieu

RESUMO

As desigualdades sociais convertidas em desigualdades educacionais são objeto de estudo de grande parte das pesquisas que analisam a carreira escolar dos agentes inseridos no campo educacional. O sistema de ensino contribui para a conversão e legitimação dessas desigualdades à medida em que trata como iguais agentes mais ou menos desiguais. A presente dissertação objetivou investigar as relações existentes entre fatores internos e externos à escola que podem influenciar no desempenho redacional dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), sobretudo, dos que receberam notas zero ou mil em seus textos, no intervalo de 2009 até 2018. Trata-se de uma pesquisa da área da Educação, que estabelece vínculos com a Sociologia da Educação, Sociolinguística e as Políticas Públicas de Avaliação do ensino. Este estudo se insere no conjunto de pesquisas de cunho quantitativo, o qual se desenvolveu a partir da análise dos microdados do Enem, cuja população foi de 1.154.800, e utilizou o software SPSS. Para a sua efetivação, buscou-se respaldo na teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu, principalmente para a compreensão e interpretação sociológica dos dados. Compõem o quadro teórico, François Dubet, com a perspectiva crítica em relação à escola e Mikhail Bakhtin, com a teoria dos gêneros discursivos. As variáveis analisadas foram: sexo/gênero, tipo de escola, escolaridade dos pais, acesso à internet, idade, cor/raça e renda familiar. Dentre os resultados obtidos, foi possível concluir que a escolaridade dos pais é um dos principais fatores de distinção dos participantes, sendo um indicador de influência do capital cultural herdado. Os demais fatores exercem influência considerável no destino educacional dos participantes, com exceção somente do sexo/gênero, que, nos dados aqui analisados, não se revelou como uma variável tão expressiva. A partir da presente investigação, ficou evidente o caráter contraditório do Enem, que ao mesmo tempo que viabiliza o acesso ao ensino superior (como política pública integrada a outras), também se mantém excludente, pois, como seleciona sancionando desigualdades sociais, ou seja, o exame consagra os que já são favorecidos, ao passo que desabona os menos favorecidos.

Palavras-chave: Desigualdades educacionais. Redação do Enem. Teoria das práticas sociais de Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

Social inequalities converted into educational inequalities are the study object of most researches that analyze the school career of agents in the educational field. The educational system contributes to the conversion and legitimation of these inequalities as it treats more or less unequal agents as equals. This dissertation aimed to investigate the relationships between internal and external factors that may influence the writing performance of the participants in the National High School Exam (Enem), especially, those who received zero or thousand grades in their texts, from 2009 to 2018. This is a research in the field of Education, which establishes links with the Sociology of Education, Sociolinguistics and Public Policies for the educational Evaluation. This study is part of quantitative research, developed from the analysis of Enem data, whose population was 1,154,800, and used the SPSS software. To carry out this research, was used the Pierre Bourdieu's theory of social practices, mainly, for the understanding and sociological interpretation of the data. The theoretical framework is composed by François Dubet, with the critical perspective in relation to school and Mikhail Bakhtin, with the theory of discourse genres. The variables analyzed were: sex/gender, type of school, parental education, internet access, age, color/race and family income. Among the results obtained, it was possible to conclude that the parents' education is one of the main distinguishing factors of the participants, being an indicator of influence of the inherited cultural capital. The other factors have a considerable influence on the educational destiny of the participants, with the exception only of sex/gender, which, in the data analyzed here, did not reveal itself as such an expressive variable. From the present investigation, Enem's contradictory characteristic was evident. At the same time that makes access to higher education viable (as an integrated public policy to others), also remains exclusionary, because it selects conserving social inequalities, that is, the examination consecrates those who are already favored, while it discredits the least favored.

Keywords: Educational inequalities. Enem Writing. Pierre Bourdieu's theory of social practices.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES SEGUNDO A NOTA OBTIDA EM CADA ANO DE APLICAÇÃO 72
GRÁFICO 2 – SEXO DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM 85
GRÁFICO 3 – SEXO DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM 86
GRÁFICO 4 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2014 92
GRÁFICO 5 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 ATÉ 2018 93
GRÁFICO 6 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2014 96
GRÁFICO 7 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 ATÉ 2018 96
GRÁFICO 8 – TIPO DE ESCOLA (EF) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2016 98
GRÁFICO 9 – TIPO DE ESCOLA (EF) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2016 98
GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRAUS DE ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO 101
GRÁFICO 11 – DISTRIBUIÇÃO GRAUS DE ESCOLARIDADE DO PAI DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO 102
GRÁFICO 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRAUS DE ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO 104
GRÁFICO 13 – DISTRIBUIÇÃO GRAUS DE ESCOLARIDADE DO PAI DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO 105
GRÁFICO 14 – ACESSO À INTERNET EM CASA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM 111
GRÁFICO 15 – ACESSO À INTERNET EM CASA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM 111
GRÁFICO 16 – IDADE MÉDIA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTAS MIL OU ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM 114

GRÁFICO 17 – FREQUÊNCIA DO DESVIO PADRÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES POR NOTA 117
GRÁFICO 18 – COR/RAÇA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM 119
GRÁFICO 19 – COR/RAÇA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM 120
GRÁFICO 20 – DISTRIBUIÇÃO DA RENDA FAMILIAR MENSAL DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTAS MIL OU ZERO, RESPECTIVAMENTE, NA REDAÇÃO DO ENEM 124

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – QUESTÃO ACERCA DA ESCOLARIDADE DOS PAIS (2010) 76
QUADRO 2 – VARIÁVEIS E CATEGORIAS ANALISADAS 83
QUADRO 3 – QUESTÃO ACERCA DO TIPO DE ESCOLA EM QUE OS ESTUDANTES CURSARAM O EM (2011) 91
QUADRO 4 – QUESTÃO ACERCA DO TIPO DE ESCOLA EM QUE OS ESTUDANTES CURSARAM O EM (2015) - APÓS REFORMULAÇÃO 91
QUADRO 5 – A CATEGORIA “OUTROS” NOS GRÁFICOS 10, 11, 12 E 13 107
QUADRO 6 – QUESTÃO ACERCA DA RENDA FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DO ENEM (2013) 123

TABELA 1 – QUANTIDADE DE PESQUISAS ENVOLVENDO OS DESCRITORES “ENEM”, “REDAÇÃO”, “MICRODADOS” E “BOURDIEU” POR ANO 18
TABELA 2 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES QUE RECEBERAM NOTA ZERO OU MIL NOS ANOS DE 2009 ATÉ 2018 69
TABELA 3 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES SEGUNDO A NOTA OBTIDA EM CADA ANO DE APLICAÇÃO 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
EF – Ensino Fundamental
EF1 – Ensino Fundamental 1 (anos iniciais do Ensino Fundamental)
EF 2 – Ensino Fundamental 2 (anos finais do Ensino Fundamental)
Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Educação Superior
Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ONGs – Organizações não-governamentais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni – Programa Universidade para Todos
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TRI – Teoria da Resposta ao Item
UFOP – Universidade Federal de Ouro preto
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 ENEM: UM PERCURSO EM DISPUTA 24
2.1 HISTÓRICO DO ENEM: DA SUA CRIAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS 24
2.2 AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA 29
2.3 COMO O ENEM SE INSERE NO CAMPO EDUCACIONAL 38
3 A REDAÇÃO DO ENEM: UM MERCADO (LINGUÍSTICO) NO MEIO DO PERCURSO? 49
3.1 COMPETÊNCIAS AVALIADAS 52
3.2 SISTEMA ESCOLAR: A LÍNGUA EM FOCO 57
3.3 GÊNERO TEXTUAL X TIPO TEXTUAL 63
4 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DOS MICRODADOS DO ENEM À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: OS DIFERENTES PONTOS DE PARTIDA 68
4.1 O MÉTODO QUANTITATIVO COMO ABORDAGEM ESSENCIAL PARA A ANÁLISE DOS MICRODADOS DO ENEM 73
4.2 OS FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR 78
4.3 UMA ANÁLISE ENTRELAÇADA 81
4.3.1 As variáveis: gênero/sexo 83
4.3.2 Tipo de escola 90
4.3.3 Escolaridade dos pais 100
4.3.4 Acesso à internet 109
4.3.5 Idade 114
4.3.6 Cor/ raça 118
4.3.7 Renda familiar 122
4.4 OS DADOS SINTETIZADOS: MAPEANDO O PERFIL DE CADA GRUPO . 128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS 138
APÊNDICES 149
ANEXOS 151

1 INTRODUÇÃO

A busca por respostas pode nos mover para diferentes direções. A depender dos questionamentos que se tem e das possibilidades que se apresentam, pode-se caminhar só ou em grupo, mas compreendemos que mesmo quando nos vemos sós, não estamos sozinhos, somos produtos de um meio coletivo e que é responsável por nos transformar, por nos mover e até por nos deixar no lugar em que estamos. Caminhar em busca de respostas pode nos levar a lugares distantes, inesperados, mas não mais incompreensíveis. Quando as respostas são encontradas, o desconhecido se torna relativo e inicia-se uma nova busca: a resolução ou a subversão de uma realidade que não se concorda, portanto, que a partir deste passo, que se apresenta com palavras e análises, alcance-se algum nível de mudança, a começar pelos pensamentos.

O interesse e envolvimento pelo tema que aqui se apresenta: as políticas educacionais, mais especificamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), surgiu durante a graduação em Letras, em meados do ano de 2014, quando estudava, nas aulas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, os impactos das avaliações externas no ensino na Educação Básica. Foi neste período que os questionamentos acerca da funcionalidade do Enem vieram à tona, até mesmo porque havia participado de tal exame antes de ingressar na Universidade Federal do Paraná e, desde então, tais indagações não se afastaram desta autora.

No trabalho de conclusão de curso, em 2015, foram investigados os impactos do Enem nos livros didáticos de Língua Portuguesa, em relação à produção de textos. Naquela ocasião, foi possível constatar que o exame influenciava diretamente na abordagem da coleção de livros didáticos analisada, demonstrando o caráter normatizador da avaliação, pois com a relevância do Enem, logo, tornou-se natural, contemplar nas aulas de Língua Portuguesa a prática de produção textual segundo os moldes da proposta redacional do Enem.

Após a conclusão da graduação, os questionamentos seguiram. Entretanto, com a rotina docente, tiveram de aguardar e, com o passar do tempo, puderam aflorar ainda mais, sobretudo, pelos resultados noticiados pela mídia, em relação às notas zero e mil na redação[1]. A discrepância entre a quantidade de participantes que obtiveram zero e mil gerava e ainda gera curiosidade, pois enquanto há uma

[1] Zero é a nota mínima e mil a nota máxima das redações no Enem.

abundância de zeros, o número de redações nota mil é ínfimo. Considerando esta situação conflituosa, cabe destacar que o objeto desta investigação serão os participantes que obtiveram notas zero ou mil na redação ao longo dos últimos anos.

Na tentativa de compreender tal realidade e encontrar respostas, os estudos levaram esta autora ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação. Este programa possibilitou o desenvolvimento de estudos acerca da Sociologia da Educação, da Cultura Escolar e demais temas caros à pesquisa educacional. Por intermédio das aulas, houve uma maior aproximação com certos autores, como Pierre Bourdieu. Tal autor será utilizado como referencial teórico-metodológico na presente investigação, pois sua teoria sociológica revelou-se como importante pressuposto para as análises, na busca por compreender as desigualdades sociais que estão subjacentes ao desempenho escolar. As noções, os conceitos e as categorias de análise defendidos pelo sociólogo possibilitaram embasar este estudo.

Ressalta-se que, ainda que a teoria sociológica de Bourdieu tenha sido proposta dentro de um contexto francês, a presente investigação busca aplicá-la a uma realidade brasileira, sobretudo, no âmbito escolar. Trata-se de uma tentativa consciente de compreender a complexidade do nosso contexto, a partir de suas análises e conceitos. Isso se torna possível, pois existe, na nossa sociedade, uma lógica de dominação, em que certos grupos se sobressaem em detrimento de outros. Mais adiante, no capítulo 2, a discussão sobre a dominação será ampliada. Contudo, antecipa-se aqui que, para a análise que se pretende, serão utilizadas as noções basilares de: *habitus*, campo e capitais.

Aliás, a teoria praxiológica de Bourdieu permite compreender outros aspectos que estão envolvidos com as ações engendradas pelos agentes, visando entender o *modus operandi* de determinados indivíduos, bem como a gênese de suas ações, isto é, o porquê de agirem como agem. E, neste sentido, ela se faz valiosa à análise proposta, uma vez que permite compreender os diferentes fatores extraescolares que podem estar envolvidos com o desempenho redacional.

Vale mencionar que fatores extraescolares podem ser caracterizados de forma bastante ampla. Aspectos relacionados à renda familiar, à escolaridade dos pais, à cor/ raça e condições de acesso à internet são alguns exemplos de fatores que podem influenciar no desempenho escolar e não estão atrelados com os fatores

intraescolares[2]. Contudo, os fatores extraescolares podem estar relacionados com o modo de vida de um determinado indivíduo, e esse aspecto já não é passível de quantificação. Os fatores extraescolares elegidos para serem analisados nesta investigação estão balizados pelas questões realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que é responsável pela elaboração e aplicação do questionário socioeconômico aos participantes do Enem[3].

Como parte integrante deste estudo, fez-se necessária a realização de uma revisão bibliográfica para delinear em que consiste a pesquisa sobre o Enem no Brasil, principalmente, sobre a prova de redação do exame. Do mesmo modo, foi imprescindível a revisão a fim de identificar como tem sido utilizada a teoria de Pierre Bourdieu para compreender tal avaliação, ou seja, em que sentido sua teoria sociológica tem contribuído em análises que envolvem o Enem. Para isso, a metodologia adotada para a realização da revisão foi a meta-análise documental[4], a qual ocorreu por meio da leitura e apreciação de resumos publicados em dois bancos de dados, sendo eles, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Ambos foram consultados *on-line*, com o uso de descritores previamente definidos.

A revisão de literatura foi realizada no segundo semestre de 2019. Em um primeiro momento, buscou-se trabalhos no período de 2009 a 2019, a partir dos seguintes descritores entrecruzados: “Enem”, “microdados” e “redação”, que gerou apenas 7 resultados. A segunda pesquisa foi realizada com o entrecruzamento de dois termos: “Enem” e “Bourdieu”, esta gerou 28 resultados. Somando os resultados das duas buscas, obteve-se 35 pesquisas, que possuíam os termos “Enem”, “redação”, “microdados” e “Bourdieu” em seus resumos, sendo 12 teses, 21 dissertações de mestrado acadêmico e 2 dissertações de mestrado profissional[5].

Das 35 pesquisas, 25 são da área da Educação ou Educação Agrícola, enquanto as demais estão divididas em diferentes áreas, como: Ciências Sociais ou

---

[2] No entanto, a análise não se faz apenas de fatores extraescolares, já que uma das variáveis analisadas no 4° capítulo é o tipo de escola (pública e privada) e se trata de um fator escolar.

[3] Mais detalhes sobre o questionário e sua aplicação serão desvelados a seguir.

[4] A meta-análise consiste em realizar uma inspeção/análise dos trabalhos que tratam de uma mesma temática. Neste estudo, optou-se por denominá-la por “meta-análise documental” por se tratar de apreciação de resumos hospedados em bancos de dados oficiais.

[5] O recorte das pesquisas (2009 – 2019) se deu devido a dois fatores: primeiramente, 2009 é o ano da primeira aplicação do “novo Enem” – a nova formulação do exame, mais detalhes estão no capítulo 2 –, logo, já seria o ano de corte inicial, além disso, coincidiu com o fato de não aparecerem pesquisas com data anterior a 2009. Já, o ano de 2019 foi colocado como corte final, pois foi o ano em que a revisão de literatura foi realizada.

Sociologia, Políticas Públicas, Psicologia, Gestão em Avaliação, Ciência da Computação e Química, o que mostra que a análise de aspectos do Enem com o referencial bourdieusiano ocorre em várias áreas de pesquisa, com destaque para a Educação.

As primeiras pesquisas foram defendidas em 2009 e as últimas em 2019. Nesses 10 anos, destacam-se os anos de 2013 e de 2016 como os anos com maior número de publicações, conforme a tabela 1:

TABELA 1 – QUANTIDADE DE PESQUISAS ENVOLVENDO OS DESCRITORES “ENEM”, “REDAÇÃO”, “MICRODADOS” E “BOURDIEU” POR ANO

ATÉ 2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
2	1	0	2	7	3	5	7	5	2	1	35

FONTE: dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e BDTD
NOTA: reunidos pela autora.

É evidente que, ao longo dos anos, o número de pesquisas com a temática do exame foi oscilando, em alguns anos até aumentou, mas isso ocorreu de forma bastante modesta. Com a limitação dos descritores, o número de pesquisas também foi restrito, no entanto, isso foi realizado com o intuito de verificar em que medida a redação do Enem tem sido estudada desde uma perspectiva sociológica bourdieusiana, tendo como parâmetro os dados presentes no questionário socioeconômico. Com buscas por descritores mais amplos, como “Enem” e “redação”, mais pesquisas são encontradas[6], mas com vieses teóricos muito diversos, que não condiziam com o que se buscava na presente investigação.

A maior parte das pesquisas encontradas foi produzida na região Sudeste, com 13 produções e, nas demais regiões obteve-se uma média de 7 pesquisas, com exceção da região Norte, que não possui produções acerca deste tema ao longo destes anos.

[6] Utilizando os descritores “Enem” e “redação” entrecruzados foram encontrados 99 trabalhos, entre teses e dissertações, no Catálogo da Capes. No entanto, alguns dos trabalhos resultantes não tratavam da redação do Enem necessariamente. Apesar disso, constatou-se que tal temática vem sendo estudada desde 2002 (duas pesquisas) e, o número de produções aumentando, chegando, no ano de 2017, a mais de 20 pesquisas que abordaram o tema. A busca por artigos na plataforma Scielo, com os mesmos descritores, resultou em 9 produções, um número bastante inexpressivo, ainda mais se for considerado que alguns dos resultados obtidos não tratam da temática de fato. Seria necessário fazer uma leitura dos resumos, em ambas as plataformas, para filtrar quais pesquisas tinham Enem e redação como foco. Cabe destacar que utilizando somente o descritor Enem vieram resultados demasiadamente amplos, não contribuindo para o que se pretende aqui.

Dentre os resultados estão 26 universidades divididas em públicas – federais e estaduais – e privadas, sendo, predominantemente, federais, com 16 instituições. As pesquisas são bem distribuídas entre as universidades, entretanto, as universidades federais do Ceará, de Goiás e do Mato Grosso do Sul, juntamente com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo se destacam em número de publicações com a temática, apresentando 3 pesquisas em cada uma.

O tema mais recorrente nestas pesquisas foi o Enem enquanto democratização de acesso à Educação Superior (ES), ou até mesmo, como falsa democratização. Em alguns destes resumos, os autores tratam também do papel do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na escolha de cursos superiores. Há 11 trabalhos que tratam direta ou indiretamente destas questões. Em relação a esta temática, o conceito mais utilizado foi o de *habitus*, além disso, os conceitos de "herança cultural", "capital cultural" e "capital simbólico" também estão presentes nestas pesquisas.

Outra temática recorrente foi a que envolve as estratégias das escolas e colégios para que seus alunos obtenham bons resultados no Enem, com 4 trabalhos. Os principais conceitos empregados foram: *habitus* e "capital cultural", entretanto, aparecem também "boa vontade cultural", "campo", "capital artístico", "capital social" e "agente". A última temática foi a que trata dos fatores socioeconômicos envolvidos na escolha de cursos superiores, ou em relação às condições de acesso e, sobretudo, permanência dos estudantes na ES, há 5 pesquisas neste sentido. As noções acionadas foram h*abitus*/disposições e "pedagogia racional".

Apesar de as pesquisas encontradas abordarem diversos temas que envolvam o Enem sob à luz da teoria de Bourdieu, não foram encontrados estudos que delineassem o perfil socioeconômico dos candidatos, como a presente investigação se propôs a fazer. Encontrou-se uma tese (CARVALHO, 2017), que investigava os fatores socioeconômicos relacionados ao desempenho na redação dos participantes do Enem, porém, o enfoque dado pela autora foi, exclusivamente, voltado para os candidatos que realizaram o Enem no ano de 2015 e foram analisados os casos em que participantes obtiveram notas entre zero e 999. Com isso, observa-se que, embora sejam pesquisas com um objeto de estudo semelhante – os candidatos que realizam a redação do Enem –, são pesquisas com perspectivas distintas, pois o que se pretende aqui é analisar dois grupos específicos, ou seja, dos participantes que obtiveram nota zero ou nota mil na redação do Enem. As abordagens teóricas e metodológicas também são diferentes. Ademais, o recorte temporal proposto nesta

investigação também é diferenciado daquela, pois engloba o período de 2009 até 2018. Salienta-se que o corte foi definido conforme o ano de início de aplicação do novo Enem e o ano de ingresso no mestrado desta autora.

Tendo em vista os fatores levantados até aqui, surgiu a principal questão que se apresenta como o problema de pesquisa: quais fatores estão relacionados ao desempenho redacional no Enem dos candidatos com nota zero ou nota mil, no período de 2009 a 2018?

Com vistas a buscar possíveis respostas para a questão, alguns objetivos foram delineados. Logo, o objetivo geral é: interpretar em que medida os fatores internos e externos à escola influenciam no desempenho textual dos candidatos que obtiveram notas zero ou mil na redação do Enem. Os objetivos específicos são: apresentar o histórico do Enem enquanto política pública educacional; caracterizar a proposta redacional do Enem dentro de um mercado linguístico; explorar o debate acerca dos gêneros e tipos textuais; mapear o perfil dos participantes do Enem, analisando os dados obtidos no questionário socioeconômico, a partir das seguintes variáveis: sexo, tipo de escola, escolaridade dos pais, acesso à internet, idade, cor/raça e renda familiar, a fim de identificar se há uma linearidade ou constância entre os candidatos; aprofundar os estudos, apropriando-se da teoria bourdieusiana e, por fim, distinguir se essa teoria pode ser aplicada em uma análise dos resultados obtidos nas redações do Enem.

A fim de levar a cabo esta pesquisa, algumas metodologias foram empregadas. Para os capítulos 2 e 3, nos quais se discorre sobre o Enem enquanto política pública educacional e sobre a redação do Enem, respectivamente, foi realizada a análise bibliográfica, considerando obras de renome, teses, dissertações e artigos. Além disso, o método exploratório foi de grande valia para a apreciação de documentos oficiais, como parâmetros nacionais e manuais disponibilizados por órgãos competentes.

Para realizar a análise proposta no capítulo 4 foram utilizados questionários socioeconômicos, os quais foram elaborados e aplicados pelo Inep. Vale destacar que o Inep reúne esses dados a partir das respostas fornecidas pelos participantes, os quais preenchem o questionário no ato da inscrição ao Enem. Os dados obtidos geram um documento denominado “Microdados do Enem”, tal arquivo é disponibilizado na página web do Instituto. Nesses arquivos, que são organizados por ano, é possível ter acesso a uma série de informações em relação aos participantes, os quais são

identificados individualmente por protocolos. Dentre as informações disponibilizadas encontram-se dados em relação à localização de moradia, de nascimento, da escola, também há informações sobre cor, renda, escolaridade dos pais, há, até mesmo, informações sobre bens materiais.

As técnicas do método quantitativo se revelaram como ferramentas imprescindíveis neste estudo, viabilizando a busca pelas respostas às questões que permearam este processo investigativo. A viabilização deste estudo se deu por meio da utilização de um programa de análise estatística, o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics 22), pois o volume de dados era bastante amplo, tendo em vista que a análise engloba nove anos de aplicação do exame (desde 2009 até 2018), com um total de 1.154.800 de casos para serem estudados, sendo 11.964 de redações nota mil e 1.142.836 de redações nota zero válidas.

Partindo da compreensão dos dados numéricos, é possível verificar a frequência com que certos casos ocorrem e, em seguida, delinear tendências para uma população. Embora os dados relacionados aos participantes que obtiveram nota zero sejam infinitamente maiores que os dados do grupo que obteve nota mil, tais dados (nota mil) provocam questionamentos e vale a tentativa de compreendê-los para traçar um perfil do grupo. Pois, segundo Gatti (2004, p. 15), “o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos, fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos”.

Portanto, apesar de o número de participantes que obtiveram nota mil ser baixo, ainda mais se comparado ao total de participantes que realizam a prova anualmente, o fato de ser baixo não elimina o seu caráter investigativo, muito pelo contrário, gera a inquietação no sentido de compreender qual o perfil desses poucos candidatos que conseguem apresentar tal desempenho, a fim de identificar se há uma linearidade – pensando, por exemplo, em relação ao capital cultural herdado – ou se são casos aleatórios sem nenhuma regularidade.

Com o objetivo de realizar as análises dos dados, tomaram-se por referência os pressupostos da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. As noções criadas e defendidas pelo teórico permitiram compreender os fenômenos sociais que estão contidos no desempenho textual dos participantes estudados, contribuindo de forma efetiva para a decifração dos dados.

Acerca das contribuições teóricas do sociólogo para as pesquisas em Educação, Nogueira e Catani (2015) afirmam:

> Conceitos e categorias analíticas por ele (Bourdieu) construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição de bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares (NOGUEIRA; CATANI, 2015, p. 7)

Para que não se caia no equívoco de justificar sucessos ou fracassos escolares como dons naturais ou como virtudes ou falta delas, parte-se da conjectura de que há fatores sociais ou extraescolares que influenciam no desempenho escolar. Isso é evidenciado ao longo da obra de Bourdieu (BOURDIEU 2015a, 2015b, 2007, 2003a, 2003b), (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015), (BOURDIEU; PASSERON 2014, 1992a, 1992b). Ressalta-se assim que, em muitos estudos, Bourdieu trata das questões de desigualdade social (atreladas aos capitais possuídos, como por exemplo, o capital cultural e à origem social), que são convertidas em desigualdades escolares. Acerca da influência de fatores externos à escola, mas que são legitimados no âmbito escolar, Bourdieu afirma

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais (BOURDIEU, 2015a, p. 59)

Para adensar o debate acerca da igualdade meritocrática e as desigualdades escolares e sociais engendradas pelo sistema de ensino, apoiar-se-á nas reflexões e proposições do sociólogo François Dubet (2008a, 2008b). Do mesmo modo, as noções de justiça escolar e de desigualdades justas, deslindadas pelo autor, também contribuem para as interpretações delineadas nesta investigação.

Além disso, a fim de discutir alguns aspectos que subjazem a proposta redacional do Enem, foram utilizadas as concepções de gênero discursivo e tipo textual. Defende-se, aqui, o trabalho com os gêneros do discurso tendo por base uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), em que o que se propõe não é apenas uma abordagem dos gêneros como diálogo, mas também como prática textual carregada

de ideologias e que está relacionada ao entrecruzamento de múltiplas verdades sociais. Ou seja,

> Complexas por sua construção, as obras especializadas dos diferentes gêneros científicos e artísticos, a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua *precisão* externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso - neste caso *o autor* de uma obra - aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo (BAKHTIN, 2003, p. 279, grifos do autor).

A redação do Enem é alvo de questionamentos e é interpretada sob diferentes vieses. Ainda que amparados em um mesmo teórico – Bakhtin –, os pesquisadores divergem de posicionamento em relação a essa proposta. Enquanto alguns defendem que se trata de um gênero discursivo, o gênero dissertativo-argumentativo redação do Enem, outros se mostram mais resistentes em classificar a prova como tal. Por esta razão que, no capítulo 3, o enfoque recai sobre a organização da proposta redacional.

Diante de todos os aspectos levantados até aqui, como panorama preliminar, apresenta-se a divisão desta dissertação: no capítulo 2, intitulado “Enem: um percurso em disputa”, encontram-se a história de criação do Enem e seus percalços, elementos acerca da avaliação externa como política pública e, por fim, a inserção do Enem no campo educacional. No 3º capítulo, “A redação do Enem: um mercado (linguístico) no meio do percurso?”, são apresentadas as competências avaliadas pelo exame, bem como algumas questões acerca do ensino da língua portuguesa, juntamente com argumentos que interpretam a proposta redacional como gênero textual. No capítulo 4, “A análise sociológica dos microdados do Enem à luz de Pierre Bourdieu: os diferentes pontos de partida”, evidencia-se a teoria sociológica de Bourdieu, relacionada aos fatores extraescolares que influenciam no desempenho escolar. Em seguida, são realizadas as análises dos dados, que estão organizadas por subdivisões entre as variáveis qualitativas, sendo elas: sexo, tipo de escola, grau de escolaridade dos pais, acesso à internet, idade, cor/raça e renda familiar dos participantes do Enem que obtiveram nota zero ou mil na prova de redação. Por fim, estão: o mapeamento do perfil dos grupos e as considerações finais.

2 ENEM: UM PERCURSO EM DISPUTA

O presente capítulo está dividido em três momentos: uma parte inicial que apresenta um breve histórico acerca do Enem, desde a sua criação até os últimos anos de aplicação, com a finalidade de situar o leitor sobre os usos, funções e limites dessa avaliação de nível nacional que tem milhões de inscritos em cada ano. Já, na segunda parte, são problematizados alguns temas que envolvem o exame, enquanto política pública educacional e, por fim, na terceira parte, são abordados os conceitos basilares da teoria sociológica de Pierre Bourdieu, que auxiliarão na análise aqui proposta.

2.1 HISTÓRICO DO ENEM: DA SUA CRIAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS

O Enem foi criado no ano de 1998, instituído pela portaria nº438/1998[7], do Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo principal, mas não único, avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes ao final da educação básica (INEP, 2013)[8]. Inicialmente, o exame era composto por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha e uma redação. Os participantes realizavam a prova em um único dia. Na primeira aplicação, somente duas instituições de ES[9] usaram as notas obtidas no exame como possibilidade de acesso. Já, na segunda aplicação, mais de 90 instituições de ES passaram a aceitar as notas recebidas na avaliação como forma de ingresso. A incorporação do exame por parte das instituições de ES era um alvo, para que a prova ganhasse maior credibilidade e aceitação. Até mesmo porque a inscrição no exame sempre foi de caráter voluntário.

Com o passar dos anos, o Enem foi ganhando maior visibilidade e aceitação. No ano de 2001, pela primeira vez, o exame contou com mais de um milhão de inscritos e passou a ser aplicado em 600 municípios. Em 2004, um importante passo

---

[7] O Art. 1° da referida portaria evidenciava os objetivos do Enem, sendo eles: “I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio”. (BRASIL, 1998).

[8] Para mais informações sobre o contexto de criação do Enem, consultar: KLITZKE; VALLE, 2015.

[9] As duas primeiras instituições que utilizaram o Enem como forma de ingresso foram a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

foi dado, o Programa Universidade para Todos (ProUni)[10] passou a utilizar as notas do exame para disponibilizar bolsas integrais e parciais de estudos em instituições privadas. Com efeito, o número de participantes aumentou ainda mais, chegando a mais de três milhões de inscritos em 2005 (BRASIL, 2019).

Nos anos seguintes, outras implementações foram realizadas, entretanto, em 2009, ocorreu uma das principais remodelações do exame, convencionalmente denominado como Novo Enem[11]. Com a implementação do SiSU – sistema de seleção utilizado por instituições públicas de ES – o Enem passou a conter 180 questões de múltipla escolha, divididas por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Redação. Com a ampliação do número de questões, a prova passou a ser realizada em dois dias. A partir do mesmo ano, o exame passou a permitir a certificação de conclusão do Ensino Médio (EM), que era concedida caso o participante obtivesse a média igual ou superior a 400 pontos[12]. Cabe ressaltar que cada uma das áreas tem o valor total de 1000 pontos[13]. Esta foi a estrutura que se manteve até a última aplicação, em 2019.

No ano de 2010, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[14], o exame passou a ser adotado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa que permite ao estudante ingressar na ES em instituições privadas, sem a necessidade de pagar as mensalidades durante a realização do curso, pagando um valor reduzido, que seria de coparticipação. O beneficiário tem

---

[10] "Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderirem ao Programa." (QUINALIA et al., 2018, p. 69).

[11] Para mais detalhes sobre as remodelações feitas, ver: TRAVITZKI, 2013.

[12] Até o ano de 2018, a nota na redação do Enem tinha um valor extremamente significativo, pois representava 50% da nota total obtida no exame, isto é, a soma das notas alcançadas nas quatro áreas do conhecimento representava 50% da nota total, a outra metade era relativa à nota da redação (50% média das notas das quatro áreas do conhecimento + 50% nota da redação). Atualmente, a nota da redação equivale a 20% da nota total.

[13] Na realidade, a única área que permite que o candidato obtenha 1000 pontos é a redação, pois a Teoria da Resposta ao Item (TRI) não permite que esse valor seja alcançado nas demais áreas. A TRI nivela as questões entre graus de dificuldade, com isso, pretende-se reconhecer o verdadeiro nível de proficiência do estudante. Essa organização de questões por grau de dificuldade é comumente usada nas provas de larga escala, pois a nota obtida serve para classificar os participantes em diferentes posições, segundo o padrão de respostas, o que não seria possível se fosse somente com a quantidade de questões acertadas (MORENO, 2013). Para mais esclarecimento, consultar: BONAMINO; SOUSA, 2012.

[14] O PDE foi uma política criada, em 2007, pelo Governo Federal, com o objetivo de implementar medidas que aprimorassem e favorecessem os quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (BRASIL, 2007).

seus estudos financiados pelo Governo[15] e realiza os pagamentos após dois anos da conclusão do curso, quando se acredita que ele já estará empregado e, portanto, tendo condições de pagar. No entanto, caso não haja essa possibilidade, alguns valores são amortizados, reduzindo a um custo mínimo (BRASIL, 2020).

Após três anos, em 2013, o Enem estava sendo utilizado como processo seletivo pela maioria das instituições federais brasileiras de ensino superior. E no ano seguinte, passou a ter convênio com universidades de Portugal, servindo como processo seletivo. Em 2017, o exame deixou de conceder a certificação de conclusão do EM, retornando tal função para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)[16]. Em 2018, o exame comemorou seus 20 anos de existência com a publicação de um documentário histórico sobre particularidades da prova[17].

Em todos os anos, o Inep disponibiliza um arquivo denominado “Microdados do Enem”[18], o qual contém informações referentes à última aplicação do exame e é disponibilizado no ano seguinte da aplicação. O arquivo é composto por um documento com informações básicas; juntamente com um repertório de dados estatísticos, sobre dados pessoais e socioeconômicos do grupo familiar dos participantes; os resultados da prova; as próprias provas e os gabaritos e um dicionário das variáveis, que auxilia na compreensão dos dados quantitativos. A partir desses microdados é que se tornou possível a presente investigação, uma vez que é com base nesses dados que se propõe a análise sociológica.

O Enem apresenta uma série de possibilidades, as quais estão evidenciadas no trecho a seguir, extraído do documento que acompanha os microdados, sendo elas:

---

[15] Com o Novo Fies surgiram outras modalidades (I, II e III), com novas condições de financiamento, inclusive, há a possibilidade de obter um financiamento pela iniciativa privada e não somente pelo Governo.

[16] Entre os anos de 2009 e 2016, o Enem permitia que os participantes obtivessem a certificação de conclusão do Ensino Médio, ao realizar a prova e obter uma determinada média. No entanto, em 2017, o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) passou a utilizar o Encceja, o qual já havia sido criado, em 2002.

[17] O documentário intitulado “Enem 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil” está disponível no YouTube, no canal oficial do Inep, é possível acessá-lo pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=GDlGjjEABLg&list=PLjz5Kd6rxbE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1

[18] Nos anexos, há um quadro que apresenta todas as pastas e arquivos que compõem os Microdados do Enem.

> I - a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
> II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
> III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;
> IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação;
> V - a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e
> VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (INEP, 2018, p. 4).

Analisando comparativamente os documentos de 2013 e de 2018, ambos disponibilizados pelo Inep, foi possível observar que em relação às possibilidades que o Enem se propõe não houve alterações significativas, com exceção de um item em específico que, em 2013, foi pontuado, todavia, no documento de 2018 foi retirado, sendo ele "subsidiar a implementação de políticas públicas" (INEP, 2013). É bem provável que este item tenha sido retirado, pois o próprio exame se trata de uma política pública, além de que com o passar dos anos, o Enem passou a ser adotado por outros programas como o ProUni, o Fies, o SiSU e parcialmente pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Com isso, já se observa uma implementação de novas políticas públicas, ainda que elas sejam limitadas e não garantam a plena democratização do acesso à ES, aspecto este que será desenvolvido na próxima seção.

Nesta investigação, propõe-se uma compreensão do Enem por intermédio de uma comparação, relacionando o exame com um percurso em disputa, como uma corrida automobilística. Essa comparação surgiu, pois, ao estudar as lógicas e as possibilidades do Enem, em conjunto com os demais programas supracitados, foi notório que a prova nasceu com um certo ideal democratizante, uma vez que poderia contribuir para que mais jovens tivessem acesso à ES, todavia, com o passar do tempo, constatou-se que a prova mais contribuía para estampar desigualdades, do que para combatê-las. Além disso, segundo Locco (2005, p. 87), "o argumento inicial para implantar e consolidar o Enem foi a democratização do acesso ao ensino superior, com o auxílio do *marketing* governamental", no entanto, esse caráter é bastante limitado, como veremos mais adiante.

E qual a relação dessa conjectura com a corrida automobilística? Em uma corrida, há vários competidores percorrendo um mesmo trajeto e disputando um

prêmio. Apesar de percorrerem o mesmo trajeto, há condições “externas” que fazem com que cada competidor esteja em posição de vantagem ou desvantagem em relação a outro. O condutor com mais vantagens pode estar numa melhor posição por uma série de razões, sendo elas: ter um carro mais potente, possuir uma equipe mais preparada, dispor de mais anos de prática ou até mesmo conhecer bem a pista, por estas razões, tal piloto terá maiores chances de cruzar antes a linha de chegada. Enquanto que um piloto que não dispõe desses benefícios pode não se sentir capacitado e desistir ou até se arriscar, mas não estará em pé de igualdade com o condutor favorecido. O Enem se assemelha ao funcionamento de uma corrida, pois, embora os candidatos façam uma mesma avaliação, cada um obterá um resultado por motivos que não dependem das ações engendradas pelo indivíduo, mas por fatores extraescolares, condicionados aos grupos familiares a que pertencem. Portanto, embora o Enem, juntamente com os programas governamentais que usam o exame, mostre-se como uma possibilidade a mais para os estudantes que visam uma vaga na ES, por outro lado também se revela limitado e estampa desigualdades escolares, que são provenientes de diversos aspectos.

Isso não significa que pilotos menos favorecidos não possam chegar nas primeiras colocações, há vantagens compensatórias que podem garantir um melhor desempenho e estas vantagens, por sua vez, podem ser notadas no Enem também. Dubet (2008a, 2008b) sugere uma comparação da provação escolar com o esporte, no caso, com um torneio de tênis, em que todos os atletas são considerados iguais e, portanto, têm as mesmas chances de vencer – refletindo a ideia de igualdade de oportunidades, no entanto, devido ao rendimento de cada atleta, somente um é vencedor. Para o autor, a escola também funciona desse modo, uma vez que “classifica, orienta e hierarquiza os alunos em função de suas *performances*. A competição escolar torna, portanto, os alunos necessariamente desiguais.” (DUBET, 2008a, p. 40, grifo do autor).

Nos capítulos seguintes, as discussões trazidas preliminarmente até aqui serão desenvolvidas mais profundamente, a partir da análise dos dados e da reflexão sobre os fatores intra e extraescolares que estão envolvidos com a produção de texto.

2.2 AVALIAÇÃO EXTERNA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Segundo a Constituição Federal de 1988, é direito de todo estudante receber um ensino pautado pela igualdade de condições de acesso e permanência na escola e ter a garantia de um ensino de qualidade (Art. 206). Na busca por garantir esses direitos, o Estado desenvolve políticas públicas que contribuem para uma democratização do ensino e das oportunidades, cumprindo seu objetivo legal. De acordo com o documento disponibilizado pelo MEC que trata do Plano Nacional da Educação (PNE), “numa análise preliminar, política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local.” (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 01).

Tendo em vista uma definição mais ampla de política pública, como a defendida por Ahlert (2003), dentro do contexto de um Estado Democrático, percebe-se a tentativa de democratização das ações, que assumem um compromisso público, objetivando abarcar as demandas sociais. Neste sentido,

> As políticas públicas são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho etc. (AHLERT, 2003, p. 130).

Por outro lado, a potencialidade das políticas públicas acaba por ser minimizada, pois

> [...] numa sociedade de conflitos e interesses de classe, elas (políticas públicas) são o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis. [...] No Brasil, estas políticas públicas, hegemonizadas pelas elites, levaram historicamente para a exclusão social, pois sempre impuseram, em cada período, com matizes próprias, as regras do jogo (AHLERT, 2003, p. 130).

Embora o autor esteja tratando das políticas públicas de modo geral, as reflexões levantadas cabem ao contexto educacional, uma vez que as políticas públicas da área da Educação seguem as mesmas lógicas e reproduzem, em seus programas, estratégias que têm por fim muito mais questões econômicas que sociais

e, com isso, se assemelham ainda mais a outras políticas públicas[19], valorizando dados quantitativos, sem dar a devida atenção aos dados qualitativos e aos processos e trajetórias sociais que influenciam nos resultados obtidos. Para Locco (2005),

> As políticas públicas para a educação no Brasil, de maneira geral, têm se pautado por ações que expressam uma determinada racionalidade economicista com vistas à obtenção de maior produtividade e eficiência. Os critérios de racionalidade e eficiência explicitados baseiam-se na lógica burocrática empresarial, e, quando tomados como referência para a educação, particularmente para os sistemas de ensino, culminam por priorizar os resultados quantitativos e terminais do processo educacional, em detrimento de elementos fundamentais que definem a qualidade do ponto de vista social (LOCCO, 2005, p. 26).

Além disso, por meio de seus projetos e políticas de ações afirmativas, muitas vezes, podem reproduzir uma sociedade desigual, pois não levam em consideração particularidades que desfavorecem certos agentes, mesmo que estejam inseridos em determinados grupos. Acerca disso, Mello Neto et al. argumentam que

> o governo federal delega às políticas de ação afirmativa e à racionalização do sistema um papel central no combate à desigualdade no ensino superior, assumindo um posicionamento proativo em torno da problemática da exclusão. Todavia, como problema precípuo, podemos apontar a ausência de caracterização mais detalhada do jovem a ser contemplado pelos programas. A restrição [...] ao critério “renda + tipo de escolarização” coloca em patamar de igualdade jovens das mais diferentes matrizes familiares e, portanto, com capitais culturais distintos (MELLO NETO et al., 2014, p. 114).

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), nas últimas duas décadas, dentre as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, as avaliações externas ocupam lugar de destaque. Ainda de acordo com as autoras, tais avaliações têm como um de seus objetivos promover uma educação de mais qualidade e, como consequência, acabam por induzir o currículo escolar. Acerca da implementação de avaliações externas, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) completam que “[...] o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.”. Essa percepção equivocada de que todos os estudantes estão parametrizados por um mesmo currículo escolar compromete a funcionalidade da avaliação. Vale lembrar que o item

[19] Para mais detalhes sobre o histórico de implementação de políticas de avaliação externa no Brasil, consultar: MÉLO; ARAGÃO, 2017.

II, dos objetivos do Enem, está relacionado ao currículo escolar, a saber: “II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio [...]” (INEP, 2018, p. 4), ou seja, há uma intenção de influência curricular explícita.

A fim de compreender os limites e contribuições das avaliações externas, Bonamino e Sousa (2012) classificam as avaliações em larga escala em três gerações, de acordo com o grau de responsabilização que escolas, currículo, professores, coordenadores etc. recebem. Resumidamente, na primeira geração se encontram as avaliações de qualidade da educação, divulgadas pela mídia, sem consequências para escolas e currículo. Na segunda geração, estão avaliações, cujos resultados são encaminhados para as escolas, sendo que a comunidade escolar tem acesso às informações, no entanto, não há consequências. Já, na terceira geração estão as avaliações, cujos resultados geram recompensas de acordo com metas preestabelecidas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Nessa classificação apresentada, as autoras estão se referindo às ações políticas do Estado no que diz respeito ao uso das avaliações externas, mas é possível traçar um paralelo com o Enem. Nesse sentido, ele poderia ser inserido, de certa forma, nas três categorias, pois é uma prova que avalia a qualidade da educação, é de responsabilidade da escola e de toda a comunidade escolar, além de que induz o currículo, já que professores voltam suas práticas para o exame (SILVA, 2017, ANDRADE, 2015). Inclusive, até o ano de 2015, o Inep divulgava um ranking das escolas, segundo os resultados obtidos. Este ranking não é mais realizado entre as escolas públicas por ser considerado inapropriado (BRASIL, 2016), porém é uma prática comum das escolas privadas, sendo assim, inscreve-se na terceira geração, uma vez que, para essas últimas instituições, gera recompensas, ainda que indiretamente[20].

Segundo Luna (2009), as avaliações de larga escala têm duas finalidades principais:

> (1) selecionar, como é feito nos vestibulares e concursos, (2) e identificar a real situação dos sistemas de ensino através da aprendizagem do aluno. Em relação à primeira, pode-se afirmar que a primeira proposta é classificar os candidatos, e assim hierarquiza-los. [...] A segunda finalidade é bastante complexa. Avaliar os sistemas de ensino, no geral, e as escolas, IES, os professores, os recursos teórico-metodológicos que guiam o ensino, em

[20] As recompensas não são fornecidas pelo governo, no entanto, por meio da propaganda exercida após a divulgação dos resultados do Enem, as escolas privadas têm argumentos para convencer famílias e estudantes a buscarem vagas em tais instituições.

> particular, é uma tendência que vem sendo desenvolvida em vários países (LUNA, 2009, p. 54).

Além de selecionar candidatos e avaliar o sistema de ensino, o Novo Enem surgiu, dentre as suas funções, com o intuito de democratizar o acesso à ES – pública (KLITZKE; VALLE 2015, BARBOSA, 2013, BRASIL, 1998). Essa afirmação se deve ao fato de que o exame tinha como um de seus objetivos a ampliação do acesso à ES. O item III do artigo 1° que consta na Portaria 428/1998 explicita que um dos objetivos do exame é: "III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior" (BRASIL, 1998). Nos documentos seguintes, os quais foram utilizados na seção anterior (BRASIL 2018, BRASIL, 2013) esse objetivo é novamente citado, incluindo a informação de que ampliação de acesso à ES se daria, principalmente, em relação às instituições federais. Vale ressaltar que o Enem, em conjunto com o SiSU, o ProUni e o Fies que funcionam de forma subordinada ao exame, proporciona outras formas de acesso à ES, podendo ser visto como democratizante. No entanto, todas essas diferentes formas estão condicionadas ao desempenho individual dos participantes. Neste sentido, o que era para ampliar as chances de entrada, acaba por condecorar os que obtiveram melhores resultados, logo, mostra-se meritocrático.

Barbosa (2013), por meio da análise do discurso, investiga os documentos que constam os objetivos e funções do Enem e constata que há de fato um viés que defende que o exame é uma política pública democratizante. Em suas palavras, "percebemos que as discursividades do processo de institucionalização do ENEM constituem um imaginário de política pública eficiente e democrática de acesso ao ensino superior." (BARBOSA, 2013, p. 49).

Quando se observou a necessidade de reformulação do Enem, o MEC enviou uma proposta para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). No documento, há uma contextualização do cenário da época para justificar a criação do novo exame. Uma das razões apontadas é relacionada ao vestibular que, embora cumprisse o seu papel, trazia "implícitos inconvenientes" (MEC, 2008/2009, p. 01). Os vestibulares, além de receberem críticas dos educadores brasileiros por serem considerados "conteudistas", também eram considerados excludentes (KLITZKE; VALLE, 2015). Ainda na proposta apresentada à Andifes, o MEC apresenta três objetivos pretendidos com o Novo Enem, sendo eles: a "democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino

superior; a possibilidade de “mobilidade acadêmica” e a “indução da reestruturação dos currículos do ensino médio” (MEC, 2008/2009).

Em 2009, com a implementação do Novo Enem, o MEC passou a divulgar um comercial via televisão, rádio e internet incentivando as pessoas a participarem da prova[21] (GONÇALVES; RODRIGUES, 2015). A propaganda trazia o seguinte discurso acerca do exame:

> O ENEM representa uma grande transformação na Educação do nosso país. É um avanço, em vários aspectos. É o caminho certo para o resgate da qualidade do ensino médio público, é o fim da decoreba do velho vestibular, e a valorização da capacidade de raciocinar do estudante. Mas, o mais importante de tudo: *o ENEM é a democratização do ensino superior*, é a porta de entrada do ProUni, que possibilita a milhares de jovens escolher e entrar para a universidade [...] (MEC, 2009, grifo meu).

Gonçalves e Rodrigues (2015) e Barbosa (2013) analisaram a mensagem transmitida pelo vídeo de promoção do Novo Enem e descreveram uma série de estratégias linguísticas e discursivas que foram empregadas nele. Dentre os elementos analisados, um aspecto que salta aos olhos[22] é o período que se encontra na segunda metade do fragmento, quando há um destaque para a questão da democratização da ES, por meio do Enem e do ProUni. Além de evidenciar esse objetivo, na sequência, o comercial desconsidera o quão difícil é ingressar na educação superior, pois trata com simplicidade a questão da escolha e entrada na universidade. Diante dessas evidências, não cabem dúvidas de que o Novo Enem, em conjunto com os programas que usam os resultados da prova, apresentou-se com o objetivo e pretensão de democratizar o acesso à ES.

Uma avaliação externa, que prometia avaliar o nível dos estudantes ao terminar o EM, ou seja, exigiria conhecimentos e saberes construídos ao longo dos últimos anos da educação básica, em tese, seria uma avaliação ideal do ponto de vista do estudante de escola pública, pois o exame somente avaliaria os conteúdos trabalhados pela instituição escolar[23], sem requerer conhecimentos prévios e sem privilegiar os estudantes que largam de diferentes pontos de partida, como, por

---

[21] A medida foi posta em prática após o vazamento da prova no ano em questão.

[22] Na fala do ator que apresenta o comercial, há uma lista de qualidades em relação ao exame, no entanto, ao utilizar a conjunção “mas” ocorre uma quebra intencional no discurso, com isso, o interlocutor volta a sua atenção para o próximo aspecto, no caso, próxima qualidade, que seria o caráter democratizante da avaliação.

[23] Sobretudo, se o Enem for comparado aos vestibulares próprios das universidades públicas, os quais são reconhecidos como “conteudistas”.

exemplo, os que estudam em cursos preparatórios. No entanto, o que ocorreu e o que continua ocorrendo não foi – nem é – tão compensatório como se imaginava ou desejava que fosse[24]. Locco (2005) discorre sobre isso e traz à baila outra questão, a das estratégias adotadas pelas escolas privadas e como essas práticas influenciam no resultado do Enem

> Inicialmente, havia uma esperança de que o Enem pelo seu tipo de Prova valorizasse o processo de aprendizagem e não somente os seus produtos, e com isto, beneficiasse os alunos concluintes e egressos da escola pública, a qual na sua metodologia enfatiza o processo, trabalha, na sua maioria, com o livro didático. Esta vantagem se é que houve, logo foi esmaecendo-se, neutralizando-se. Atribui-se esta neutralização, à rápida capacidade das escolas particulares de articularem-se, incorporando as mudanças, mais visíveis nas provas do Enem, mas postas nas DCNEM (LOCCO, 2005, p. 84).

Diante desta realidade desigual[25], compreende-se que a avaliação externa, enquanto política pública, que deveria servir para dar melhores possibilidades aos indivíduos, não o faz de forma a subverter o que já está posto como regra na sociedade. Inclusive,

> o papel do Enem tende a mascarar as desigualdades, subestimando a "rede de proteção" que as classes sociais mais privilegiadas utilizam para proteger os seus filhos, criando uma falsa ilusão de benefício, junto aos alunos da escola pública. Inicialmente, se o modelo do Enem, por cobrir as principais disciplinas da Base Nacional Comum, articulava-se com o "Vestibular" das Federais, atualmente este modelo interessa mais ao processo seletivo das universidades particulares, que investiram no "Vestibular Vocacionado", por área, tendo no resultado do Enem desempenho comum a compor com o desempenho específico, obtido nas áreas escolhidas (LOCCO, 2005, p. 84, 85).

O que se pode inferir a partir das constatações de Locco (2005), é que o Enem até pode contribuir para que mais jovens acessem à educação superior, porém esse acesso estaria balizado a instituições privadas de ES, e não públicas, como consta no documento das possibilidades do Enem. Dentre as possibilidades propostas no

---

[24] Na proposta do Novo Enem enviada à Andifes, constava a seguinte afirmação: "Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio" (MEC 2008, 2009). Ou seja, o próprio Ministério da Educação apontava para a criação de uma nova forma de avaliação (unificada) que fosse mais vantajosa que os vestibulares das IES. Há outros fragmentos do documento que reforçam essa ideia.

[25] Realidade desigual no sentido de que os estudantes que largam de pontos de partida desfavorecidos nem sempre são contemplados por políticas públicas democratizantes, isto é, certas políticas públicas não alcançam quem de fato necessita delas. Isso ocorre, pois são programas que consideram como iguais os grupos formados por indivíduos em condições desiguais.

documento está: “a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas *instituições federais* de educação superior” (INEP, 2018, p. 4, grifo meu). Nota-se que as vagas em instituições públicas de ES, sobretudo nos cursos de alta seletividade, ainda são alcançadas por estudantes de escolas privadas ou provenientes de cursinhos preparatórios (REZENDE, 2018, NOGUEIRA, 2005), pois, além de possuírem vantagens em sua origem social, também são treinados para realizar o Enem, por meio de simulados, que estimulam a realização de questões de múltipla escolha, de produção do texto dissertativo-argumentativo e até mesmo auxiliam na administração do tempo.

É imprescindível destacar que, em pesquisas recentes (2014, 2018), a Andifes constatou que os estudantes provenientes de camadas populares (e isso inclui estudantes de ensino médio público) ocupavam a maioria das vagas em universidades federais. Tais dados revelam que a ampliação de vagas da ES, juntamente com a implementação de políticas de cotas e com as possibilidades previstas pelo Enem/SiSU, tem contribuído para uma modificação do perfil dos egressos em graduações de universidades federais. Entretanto, há estudos que defendem que essa expansão da ES é relativa, uma vez que se dá em cursos de baixa seletividade acadêmica (PEROSA; COSTA, 2015). Ressalta-se ainda que dos jovens matriculados no EM em 2019, no Brasil, 85% cursavam em escola pública e 15% em escola privada. Dos jovens provenientes de escola pública, 19% chegam à ES pública, enquanto que 36% dos jovens de escola privada ingressam na ES pública (SILVA, 2020).

As vagas em instituições públicas de ES são almejadas não só pela gratuidade dos cursos fornecidos, mas também pela qualidade do ensino ofertado

> Esta situação, faz com que o Enem passe a ser realizado por alunos das escolas particulares, clientes dos Cursinhos, como uma alternativa a mais para conseguir vaga nos cursos com maior relação aluno-vaga (Medicina, Odontologia, Engenharias, entre outros). Entende-se que os cursinhos estão incorporando o Enem na preparação dos alunos, sem maiores problemas, inclusive em suas planilhas de custos (LOCCO, 2005, p. 85).

Locco (2005) completa afirmando que o Enem teria falhado em seu objetivo de democratizar o acesso à ES nas universidades públicas, pois os processos seletivos próprios das instituições de ES públicas continuavam sendo aplicados. Contudo, a autora defendeu sua tese no ano de 2005. Nos dias atuais, sabe-se que com a

implementação do SiSU, em 2009 – que foi posterior à publicação de Locco –, a maioria das universidades públicas[26] passaram a adotar o Enem como processo seletivo. O que se defende aqui é que o Enem pode ter um papel falso democratizante, porém não é porque as universidades públicas não tenham adotado o exame como forma de avaliação, mas sim, pelo fato de que as vagas nessas instituições, principalmente nos cursos de alta seletividade, acabam sendo ocupadas por estudantes provenientes de uma camada social favorecida, por estarem mais "preparados"[27]. Em seguida, Locco defende que para os "alunos carentes de escolas públicas" acabam restando as vagas em instituições privadas e, neste sentido, ela foi assertiva, pois, de fato, os estudantes provenientes de frações de classe desfavorecidas, por intermédio do ProUni, acessam à ES, até mesmo em cursos de maior seletividade, mas em instituições privadas, com bolsas integrais ou parciais de estudo. Rezende (2018) completa essa afirmação

> Se, em 2005, o ENEM foi o instrumento de ingresso maciço no ensino superior privado, composto, em sua grande maioria, por estudantes egressos do ensino médio público, a partir de 2009 ele passou a ser também o amplo mecanismo de ingresso no ensino superior público, composto, em sua grande maioria, por estudantes da escola média privada. (REZENDE, 2018, p. 487).

Ainda em relação às limitações do Enem, sobretudo no diz que respeito aos candidatos que cursaram a educação básica em instituições públicas, Rezende defende que

> O ENEM *per se* não lidou (ou lida) diretamente com a necessidade de reparação da injustiça estrutural, em nossa sociedade, do ingresso no ensino superior público de jovens cujos pais pagaram por sua educação básica, enquanto aqueles/as que tiveram, majoritariamente, educação básica na escola pública, são os/as que compõem o corpo discente das instituições privadas (REZENDE, 2018, p. 487).

É um fato que o Enem, em seus vinte anos de existência, tornou-se uma avaliação de dimensão nacional e, com isso, permitiu novas possibilidades de acesso à ES no país (REZENDE, 2018). Não só o Enem permitiu um maior acesso à ES, mas outras políticas públicas como a ampliação das cotas sociais e raciais. Entretanto,

---

[26] No ano de 2019, cerca de 130 instituições públicas de Ensino Superior utilizaram o Enem como possibilidade de acesso.

[27] O termo "preparados" foi utilizado entre aspas, pois sabe-se que as vantagens não se devem ao fato exclusivo de serem mais treinados em cursos preparatórios, há uma série de fatores externos à escola, que contribuem para a ampliação de vantagens.

essas possibilidades são limitadas e podem imprimir, uma vez mais, no sistema de ensino, as desigualdades sociais. Neste sentido, Travitzki (2013), em sua tese, ao entrevistar um dos criadores do Enem, o professor Lino de Macedo, reconhece uma dessas limitações do exame, que enquanto por um lado abre chances, por outro as restringe, a saber

> Hoje o ENEM funciona como um vestibular nacional, conta Lino de Macedo. Sua união com o PROUNI foi uma solução para o problema das vagas ociosas nas universidades particulares. O vestibular nacional, alerta o professor, embora pareça dar mais oportunidades para os alunos menos favorecidos, também pode gerar o contrário, fazendo os alunos do Sudeste "roubarem vagas" do Nordeste (TRAVITZKI, 2013, p. 176).

Lino de Macedo, assim como Locco (2005) e Rezende (2018), confirma que o ProUni se mostrou como uma grande porta de acesso à ES, entretanto, o que o professor denuncia é o fato de que por meio do SiSU, as vagas em instituições públicas do Nordeste são ocupadas por estudantes de outras regiões do país, principalmente, do Sudeste. O que era para ser uma política pública democratizante, acaba por se tornar uma política pública "relativa" ou ilusória, pois permite o ingresso à ES pública, quando um jovem pode mudar de estado para estudar, mas não para o estudante que é daquele estado, por exemplo. Ademais, como defende Travitzki, esse "consumo" das vagas em determinadas regiões "pode ser um problema duplamente complicado, partindo do pressuposto de que cada universidade foca seus cursos nas necessidades locais de trabalho qualificado" (TRAVITZKI, 2013, p. 176).

Os contrapontos levantados aqui não servem para minimizar o potencial do Enem, mas sim para demonstrar em que sentido o exame precisa de reformulações para ser, de fato, mais democratizante. Todavia, isso não desvaloriza algumas medidas adotadas pelo exame e que têm contribuído para o maior acesso à ES, seja ela pública, seja privada. Um exemplo disso, é o fato de o exame ser gratuito para jovens concluintes do EM em escolas públicas ou que comprovem baixa renda. Sabe-se que a inscrição nos vestibulares próprios das instituições federais de ES tem um custo alto o que pode balizar o acesso a elas, por outro lado, com a gratuidade do Enem, é possível almejar uma vaga nessas instituições, sem precisar despender de valores para isso[28].

[28] Cabe ressaltar que não se trata apenas de disponibilizar maiores condições de acesso, mas também de permanência na ES. O Enem enquanto avaliação e processo seletivo não abarca as questões de condições de permanência, nesse sentido, outras políticas públicas devem ser aplicadas.

O que se defende aqui não é uma visão ingênua acerca dos exames, com a esperança de que políticas educacionais de avaliação externa resolvam os diversos problemas que englobam a crise educacional do Brasil, democratizando o acesso a um ensino público de qualidade. Sabe-se que um exame de larga escala, como o Enem, serve muito mais para um controle do acesso à ES e seleção de "melhores" candidatos, já que não há vagas para todos, do que para abrir as portas das universidades e do mercado de trabalho. Entretanto, não se pode ignorar o fato de que a organização desses exames é de viés meritocrático e acaba "constituindo-se assim um mecanismo de exclusão em nome da "qualidade"." (MÉLO; ARAGÃO, 2017).

2.3 COMO O ENEM SE INSERE NO CAMPO EDUCACIONAL

Em suma, o Enem, enquanto avaliação externa, é um instrumento de seleção; enquanto política pública[29], é uma ferramenta que visa permitir aos estudantes maiores condições de acesso ao ensino superior[30]. Sabe-se que as possibilidades de acesso à ES são limitadas, uma vez que não há vagas para todos e a ES é excludente e seletiva, porém, não deixa de ser uma das intencionalidades do exame. Tendo em vista os pressupostos da teoria bourdieusiana (2004, 2003a, 1983a, 1983b), compreende-se que o Enem pertence ao campo da Educação ou ao campo educacional.

Antes de aprofundar nos conceitos e noções de Bourdieu, é imprescindível destacar o grau de relevância que a sua teoria sociológica tem recebido no campo educacional brasileiro. Em Catani, Catani e Pereira (2001) e em Medeiros (2007), são analisadas teses, dissertações, trabalhos apresentados em congressos e periódicos da área da educação de diferentes períodos (desde 1965 até os anos 2000), que comprovam que não só os conceitos bourdieusianos, mas também o modo de pesquisa do autor, foram e seguem sendo amplamente mobilizados para investigar o campo educacional.

---

[29] Para mais detalhes sobre Enem enquanto política pública, ver: QUINALIA et al., 2013.

[30] Ainda que essa função de maiores condições de acesso seja questionável, pois há estudos que constataram que há uma diferença entre o que o Enem se propõe a fazer e o que ele, de fato, realiza. Para outros esclarecimentos, ver: SOUZA, 2017, TRAVITZKI, 2013 e LOCCO, 2005.

O campo educacional, assim como outros campos, é interpenetrado por uma série de ações de agentes desiguais, dotados de capitais desigualmente distribuídos, buscando uma melhor posição no jogo, para reconvertê-la em uma ascensão social ou ainda buscando uma conservação da posição ocupada. Em relação a isso, Bourdieu defende que

> O campo científico é sempre o lugar de uma *luta, mais ou menos desigual*, entre agentes desigualmente dotados de capital específico e, portanto, desigualmente capazes de se apropriarem do produto do trabalho científico que o conjunto dos concorrentes produz pela sua *colaboração objetiva* ao colocarem em ação o conjunto dos meios de produção científica disponíveis. Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição do capital no campo (grau de homogeneidade) (BOURDIEU, 1983a, p. 136, grifos do autor).

No fragmento, Bourdieu trata, em princípio, do campo científico – que não deixa de ter relação com o campo em estudo, já que o Enem se trata de uma política educacional –, ademais, na segunda parte do trecho, argumenta que a lógica do campo científico pode se estender a outros campos. Essa extensão é possível pois, o campo, de modo geral, caracteriza-se por um espaço social com disposições, capitais e poder circulantes, ou seja, em todo campo há elementos que permitem defini-lo, inclusive, para delimitá-lo é necessário compreender a lógica das práticas investidas pelos agentes dentro dele. Bourdieu esclarece que

> A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004, p. 20, 21).

Em relação ao campo, Bourdieu (2003a, p. 120) afirma que “um campo [...] define-se entre outras coisas definindo objetos[31] em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis aos objetos em jogo e aos interesses próprios de outros campos”. Nesse sentido, compreende-se que os indivíduos agem de modo estratégico conforme os interesses que possuem no jogo, sendo essas estratégias de sucessão/conservação ou de subversão. Conservação para adquirir os lucros já

[31] Na tradução original, realizada pela editora portuguesa Fim de Século, o termo utilizado é “paradas”, no entanto, a fim de tornar a tradução mais próxima do português brasileiro, optou-se por utilizar o termo “objetos”, sem causar alteração de sentido.

garantidos por outros agentes do campo e manter o monopólio e, subversão para transcender com o que está sendo feito. Essas estratégias estão relacionadas com a posição ocupada pelo agente no campo e onde se pretende chegar.

Em todo campo há dominantes e dominados, o primeiro grupo dotado de maior poder capital, e o segundo investindo no jogo em busca de capital (BOURDIEU, 2003a). Acerca do funcionamento dos campos, Bourdieu esclarece que

> Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 2003a, p. 120).

A busca por um melhor posicionamento no campo científico ocorre de forma mais ou menos inconsciente e carrega em si a *illusio*, ou seja, o interesse do agente em estar no jogo e levá-lo a sério, para obter futuramente lucros simbólicos, econômicos, culturais e até sociais. Ou seja, seria a adesão tácita ao jogo (BOURDIEU, 2004, AGUIAR, 2017).

A *illusio*, por sua vez, está ligada à noção de *doxa*[32], que seria a aceitação do jogo e das suas regras, é o fato de submeter-se ao que está posto de modo a adequar-se, ou seja, adaptando suas esperanças subjetivas às probabilidades objetivas, tornando as estruturas do *habitus* em estruturas objetivas. A aceitação do jogo não deixa de ser uma estratégia, pois permite acumular capitais nas lutas concorrenciais anteriores, que vão influenciar nas estratégias futuras, visando o acúmulo de outras formas de capitais (BOURDIEU, 2003a).

Já tendo esclarecido o conceito de campo, cabe ressaltar em que implica a noção de *habitus* para Bourdieu, pois para realizar uma investigação à luz de sua teoria sociológica, é necessário considerar os pilares que a sustentam. Em poucas palavras, o *habitus* seria a disposição que compreende as diferentes formas de ser, perceber e agir no mundo. Embora forjado coletivamente, por um processo de "sociação", é também construído em cada indivíduo, devido à trajetória e localização no mundo, podendo gerar infinitas combinações (WAQCUANT, 2007). Segundo Bourdieu, a noção de *habitus* poderia ser definida por

[32] As noções de *illusio* e *doxa* não serão objeto de investigação neste trabalho, pois para isso seriam necessárias análises qualitativas, contudo, destaca-se que são noções valiosas para compreender as ações engendradas pelos agentes em determinados campos, como no campo educacional ou no campo científico. Inclusive, sugere-se que futuras pesquisas sejam desenvolvidas tendo um olhar voltado para estes aspectos.

> [O *habitus* é] [...] um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas fazendo-a sofre uma transformação; é uma espécie de máquina transformadora que faz com que "reproduzamos" as condições sociais da nossa própria produção. [...] é constituído por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem directamente das suas condições de produção[33] (BOURDIEU, 2003b, p. 140, 141).

A definição acima apresentada não é a mais comumente utilizada, entretanto auxilia na compreensão do conceito e também na própria explicação majoritariamente empregada para a noção de *habitus*. A saber,

> sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 2004, p. 60, 61).

Ao compreender o *habitus* dos indivíduos, torna-se possível identificar o princípio das ações dos agentes, o porquê de os indivíduos agirem como agem, ou seja, a lógica das práticas, que tem relação com os campos nos quais os agentes passaram. Inclusive, compreende-se que o *habitus* individual, na realidade, é um sistema de disposições estruturado a partir de um *habitus* de classe, ou seja, por mais que possa exprimir certa singularidade, está atrelado a uma homogeneização coletiva.

Antes de aprofundar a questão da homogeneização coletiva e adentrar no conceito de trajetória, faz-se necessária a explanação dos capitais. Na teoria de Bourdieu (2015a, 2015b, 2007), (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2015), é bastante corrente o uso do conceito de capital, pois assim como as noções de *habitus* e campo, o capital é um dos pilares da sua teoria da dominação. Primeiramente, é importante esclarecer que o conceito "capital" não compreende unicamente as questões econômicas como proposto por Marx, isto é, o conceito é desmonetizado, com exceção do capital econômico.

---

[33] Esta definição foi dada por Bourdieu em uma exposição que ocorreu na Universidade de Genebra, no ano de 1973, no entanto, compõe a obra Questões de Sociologia, para a qual se tem uma primeira tradução ao português de 1983. Já, a edição utilizada neste estudo é de 2003.

Em linhas gerais, o termo “capital” abrange bens simbólicos, econômicos, culturais e sociais, os quais são distribuídos desigualmente entre os agentes. Os capitais podem ser reconvertidos em outras formas de capital, por exemplo, o capital cultural institucionalizado, o qual está ligado à posse de diplomas e reconhecimento institucional, é uma forma de capital que, com o tempo, pode se converter em capital econômico e isso justifica a tendência em acreditar nos lucros que a educação pode possibilitar aos estudantes, ou seja, acreditar que por meio dos estudos, é possível alcançar uma ascensão social. Além disso, os capitais implicam em competências e disposições e por esta razão estão intimamente relacionados ao *habitus* dos indivíduos, que por sua vez, estão condicionados a um *habitus* de classe.

Os quatro principais capitais presentes na obra de Bourdieu são[34]: capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural. De modo resumido, o capital econômico seria as posses em dinheiro, em bens e o acúmulo de rendas; o capital social corresponderia à rede de relações duráveis, bem como o reconhecimento do status do indivíduo ao longo da trajetória social; o capital simbólico estaria associado ao status conferido à posição do agente nos campos e, por último, o capital cultural que representaria o conjunto de conhecimentos e saberes, mas também de bens institucionalizados possuídos, ele é dividido em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural merece especial atenção nesta investigação, pois é por meio da sua compreensão que se tornam possíveis algumas das análises sobre as diferenças de desempenho na produção textual do Enem. A noção de capital cultural foi desenvolvida por Bourdieu como uma tentativa de compreender as desigualdades presentes no âmbito escolar, pressupondo que os saberes herdados funcionavam e funcionam como uma vantagem tanto quanto ou maior que a herança monetária. Bourdieu (2015b) apresenta a noção como

> uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das

[34] Os quatro principais, pois são correntes nas obras do teórico francês, no entanto, nos próximos capítulos outros modos de capital serão deslindados, por exemplo, o capital escolar, o capital linguístico e o capital informacional.

> "aptidões" naturais quanto às teorias do "capital humano" (BOURDIEU, 2015b. p. 81).

No mesmo fragmento, o teórico rechaça a associação de sucesso ou fracasso escolar com aptidões ou dons naturais. Para o autor (2015b), mesmo quando há "aptidão" ou "dom" isso se torna resultado "de um investimento em tempo e em capital cultural" (BOURDIEU, 2015b, p. 81). Para além, defende que o principal determinante social dos investimentos educativos seria a "*transmissão doméstica do capital cultural"*. (BOURDIEU, 2015b, p. 81, grifos do autor).

Vale ressaltar que o capital cultural não se trata única e exclusivamente do grau de escolaridade de um indivíduo, mas sim, das disposições adquiridas ao longo do processo de socialização (capital incorporado); o conjunto de bens simbólicos possuídos (capital objetivado) e o reconhecimento institucional, por exemplo, de um diploma escolar (capital institucionalizado) (BOURDIEU, 2015b). É no encontro de todas essas formas que se depreende o capital cultural, logo, o que se conclui é que o capital cultural não é herdado no sentido de simplesmente ser transmitido de pais para filhos, mas é incorporado continuamente por meio do convívio e da naturalização das práticas (BOURDIEU, 2015a, 2015b). Um exemplo disso seria uma família que tem o hábito de frequentar peças de teatro, participar de concertos musicais, possui uma biblioteca em casa, acesso à internet, os pais têm formação superior, bem como os avós, ou seja, a família dispõe de capital cultural não só pela formação escolar institucionalizada, mas pelos bens simbólicos que possui e pelo *habitus* de classe que está engendrado nos agentes e que acaba sendo naturalizado pelos filhos e netos.

Ainda segundo Bourdieu (2015a, 2015b), um importante indício de capital cultural herdado é a escolarização dos pais, que também está entrelaçada com estratégias de reconversão de capital cultural em econômico, o que possibilitaria um maior investimento de tempo, "ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo" (BOURDIEU, 2015b. p. 85) e também de investimento em aquisição de bens culturais. Para Bourdieu

> Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomas e, até mesmo, sua "permuta" [...]; permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. [...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 2015b, p. 87).

Se o capital cultural é, de certa forma, herdado nas e pelas relações familiares, será desigualmente partilhado, pois é produto de um(a) campo/sociedade desigual. E a partir do momento em que o sistema educacional não reconhece tais desigualdades, assumindo que todos os estudantes chegam na escola de um mesmo ponto de partida, pode impossibilitar que os mesmos transcendam ao destino comum. Nesse sentido, o sistema escolar contribui para a conservação e reprodução das desigualdades sociais. Em consonância a isso, Bourdieu apresenta a noção de capital escolar, que é também um fator de distinção entre os estudantes. Para o capital escolar, Bourdieu apresenta a seguinte definição

> este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legitima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do "escolar", assumindo a forma de uma propensão "desinteressada" para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (BOURDIEU, 2007a, p. 27).

No fragmento acima, extraído da obra A Distinção (2007), Bourdieu evidencia o quanto o acúmulo de capital escolar, em conjunto com o capital cultural, pode ser valorizado e possibilitar melhores e maiores chances de sucesso em outros contextos, que vão além do mercado escolar. O capital linguístico, que será aprofundado no próximo capítulo, é um exemplo de capital que é produto do sistema de ensino (também em conjunto com o capital cultural herdado), no entanto, seu potencial transborda os limites escolares e invade instâncias sociais que permeiam toda a vida dos agentes, seja no âmbito profissional, seja nas demais relações interpessoais.

Após a contextualização do que se compreende por capital cultural e capital escolar, destaca-se a noção de trajetória. É necessário compreender que o *habitus* de classe condiciona as trajetórias, ou seja, devido às disposições próprias da classe de origem do agente, seu destino estaria “delimitado”, “barrado”, o que é definido, por Bourdieu (2007), como “trajetória coletiva” ou “modal”, que seria a trajetória comum aos indivíduos com origem social semelhante, ou melhor dizendo, o destino provável daqueles que, por pertencerem a uma mesma classe de origem, compartilham de um

habitus de classe que segue estruturando as estruturas já estruturadas anteriormente. Vale lembrar que a trajetória também está relacionada aos campos e que, em cada campo, há capitais em jogo e há diferentes estratégias que são postas em prática, segundo os interesses dos agentes, estratégias estas que também são limitadas[35]. Acerca das limitadas possibilidades de trajetória, Bourdieu (2007) defende que

> A determinado volume de capital herdado corresponde um *feixe de trajetórias* praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do *campo dos possíveis* oferecido objetivamente a determinado agente (BOURDIEU, 2007b, p. 104, grifos do autor).

Considerando o Enem como um percurso em disputa, vale destacar que não se pode acreditar que todos os candidatos largaram de um mesmo ponto de partida, pois mesmo que dentro de uma realidade semelhante, sabe-se que há condições desiguais que impedem que isso ocorra, por isso, não se pode esperar que todos cheguem a um ponto de chegada comum. Bourdieu (2007) teoriza que o *habitus*, embora condicionado à classe de origem, pode se distinguir devido às diferentes trajetórias, neste sentido, argumenta que

> A posição e a trajetória individual não são, do ponto de vista estatístico, independentes na medida em que nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida: eis o que implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam ou, o que vem a dar no mesmo, as trajetórias que levaram a ocupá-las e que, por conseguinte, a *trajetória modal* faz parte integrante do sistema dos fatores constitutivos da classe (BOURDIEU, 2007b, p. 104, grifos do autor).

Ainda que a noção de trajetória individual possa nos levar a crer que há mais destinos possíveis do que se imagina, não se pode ignorar que ela está, de certa forma, condicionada à trajetória modal. Cabe salientar que há instituições e sistemas que contribuem para a conservação social desse *feixe de trajetórias* equiprováveis. Por exemplo, o sistema escolar que, por meio de suas práticas de seleção, reproduz e legitima o sistema de classes sociais. Todavia, realiza tal papel de forma dissimulada. Bourdieu argumenta que o sistema de ensino usa de subterfúgios

[35] As estratégias são limitadas devido ao grupo social ao qual pertence o indivíduo e, se são limitadas em relação ao grupo, também há limitação de capitais possuídos, logo, os agentes encontram-se posicionados de modo desigual no campo e seus investimentos no jogo são mais balizados. Ver mais sobre em Bourdieu, 2007b, p. 95 - 165.

próprios que contribuem “para perpetuar e legitimar os privilégios culturais e as vantagens sociais.” (BOURDIEU, 2019, p. 51).

O Enem pode ser caracterizado como um desses subterfúgios que o sistema de ensino utiliza para conservar as desigualdades sociais. Essa afirmação é possível, pois, primeiramente, trata-se de um exame, logo, é de caráter pretensamente meritocrático. Embora se transvista em democrático por “assegurar a todos a igualdade formal diante de provas idênticas” (BOURDIEU, 2019, p. 40), é evidente que a aplicação de provas iguais não garante a igualdade de realização, uma vez que os agentes são dotados desigualmente de capitais. O segundo ponto é que, por meio de um sistema de exames, o sistema de ensino elimina certos agentes e, com isso, baliza as suas possibilidades de destino, que já são delimitadas por questões de origem. É como se a culpabilidade da eliminação fosse transmitida do sistema de ensino para o sistema de exames e para os agentes envolvidos.

Corroborando o traço meritocrático dos exames, Dubet (2008a) argumenta que no centro dessa discussão, encontra-se a grande contradição do sistema de ensino presente nas sociedades democráticas liberais, em que “todos eles (os alunos) são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provações cuja finalidade é torná-los desiguais” (p. 40), isto é, todos os alunos estão submetidos a um mesmo processo, logo, acredita-se enganosamente, mas não por acaso, que os resultados (êxitos e fracassos) só dependem do esforço, do trabalho e da coragem de cada um. Atentando para isso, concebe-se que a igualdade de oportunidades “pretendida” pela escola é uma farsa, outrossim, gera desconfortos entre os estudantes, pois no momento que reforça a ideia de que “quando se quer, se pode”, atribui ao aluno a responsabilidade por seus resultados segundo a performance dele, com isso, a escola tem sua imagem de igualdade fundamental blindada.

A fim de endossar o argumento, destaca-se o que Bourdieu salienta

> Se o sistema escolar consegue ao mesmo tempo conservar o privilégio cultural e consagrá-lo ocultando que o conserva, nada é mais bem feito que o exame para oferecer aos agentes a ilusão da responsabilidade que leva os que se eliminam se identificarem com os que fracassam e que permite aos eleitos, entre um pequeno número de elegíveis, verem na eleição a comprovação de um mérito e de um “dom” que os teria tornado preferíveis aos demais (BOURDIEU, 2019, p. 64).

No fragmento acima, Bourdieu evidencia como se estabelecem as relações de dominação no interior do sistema de ensino. Entretanto, a questão da dominação é

um tema caro ao longo de toda a produção científica de Bourdieu (BONNEWITZ, 2003), pois o teórico defende que nos diferentes campos, há diferentes agentes com interesses em jogo. Contudo, esses agentes são dotados desigualmente de capitais e ocupam diferentes posições no jogo, ou seja, há dominantes e dominados. Saint Martin, socióloga que, durante muitos anos, foi membro do grupo de estudos de Bourdieu e produziu artigos em conjunto com o autor, apresenta alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas sobre o tema pelo teórico francês

> A classe dominante ou mais raramente as classes dominantes, o campo da classe dominante, as lutas entre as diferentes frações da classe dominante, como também entre dominantes e dominados, a cultura dominante, a escola como fundamento da dominação e a divisão do trabalho de dominação, eram alguns dos conceitos e dos esquemas de análise aplicados nas pesquisas sobre o gosto nas diferentes classes sociais, sobre os estudantes das universidades, sobre a crise de maio de 1968, sobre as Grandes Escolas, sobre as aulas preparatórias para as Grandes Escolas, sobre os laureados do Concurso Geral, sobre o patronato ou sobre o episcopado, para citar somente algumas dessas pesquisas (SAINT MARTIN, 2003, p. 23).

Dentre os temas elencados, está, novamente, a escola como fundamento da dominação e, é neste sentido que, compreender em que medida os fatores escolares e extraescolares exercem dominação e são legitimados pelo sistema educacional se faz tão necessário, sobretudo, no contexto brasileiro, uma vez que a teoria de Bourdieu é voltada para a sociedade francesa. Acerca desse papel contraditório da escola, que ora se propõe democratizante, ora se mostra meritocrática, Saint Martin revela o posicionamento e entendimentos de Bourdieu

> No fundamento da dominação, e, de forma particularmente clara na sociedade francesa, encontra-se a escola que contribui para a reprodução desta dominação. A escola transforma, com efeito, aqueles que herdam naqueles que merecem, e dá uma garantia irrecusável, em razão de sua aparente neutralidade social, à reprodução das relações sociais de dominação. Devia-se, lembrava com frequência Bourdieu, efetuar uma difícil ruptura e se resignar à perda do que ele chamava "o mito da escola liberadora", para perceber a instituição escolar na verdade de seus usos sociais, em outras palavras, como um dos fundamentos da dominação e da legitimação da dominação (Bourdieu, 1989, p. 14 *La Noblesse d' état*) (SAINT MARTIN, 2003, p. 24).

De acordo com Dubet, não é tarefa fácil romper com esse funcionamento do sistema de ensino, que sustenta a ideia de igualdade meritocrática de oportunidades, que premia os que já são favorecidos em sua origem e rechaça os menos beneficiados. Nas palavras do sociólogo, “seria muito difícil imaginar um princípio de

justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela" (DUBET, 2008a, p. 47). Isso ocorre, pois, a meritocracia carrega em si o significado de uma organização segundo as competências, capacidades ou habilidades adquiridas pelo esforço ou pelo trabalho de um indivíduo. Como um complemento às lacunas deixadas pela meritocracia, tem-se a igualdade das oportunidades, ou seja,

> Enquanto as desigualdades decorrentes do nascimento e da herança são injustas, a igualdade das oportunidades estabelece desigualdades justas ao abrir a todos a competição pelos diplomas e pelas posições sociais. Trata-se não somente de uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade, mas também uma maneira de tornar legítimas as desigualdades desde que elas procedam de uma competição em si mesma justas (DUBET, 2008a, p. 19, 20).

O mapeamento dos conceitos basilares desenvolvidos até aqui é essencial para a compreensão da análise que se apresenta nesta investigação, sobretudo, no capítulo 4, no qual são apresentadas as interpretações e reflexões acerca dos dados numéricos colhidos pelo Inep e reunidos pela autora.

No próximo capítulo, serão problematizados os aspectos relacionados à prova de redação do Enem, a sua proposta, as competências exigidas e as suas limitações, além das questões atreladas à língua portuguesa como disciplina escolar.

3 A REDAÇÃO DO ENEM: UM MERCADO (LINGUÍSTICO) NO MEIO DO PERCURSO?

Como visto no capítulo anterior, ao longo de seu percurso científico, Bourdieu se dedicou a estudar as diferentes formas de distinção e dominação presentes na sociedade, dentre elas, investigou questões relacionadas à língua, sobre como ela pode ser um instrumento de poder e dominação. Em *A economia das trocas simbólicas* (1977), o sociólogo discorre sobre aspectos linguísticos que conferem à língua um importante papel cultural em diferentes meios, dentre eles, o escolar. Nesse sentido, o presente capítulo se desenvolve tendo por base os conceitos de *habitus*, mercado e capital linguísticos.

O *habitus* linguístico definido por Bourdieu se trata de disposições para a produção de discurso adequado à situação de uso e mais que isso, ajustado a um campo e um mercado (BOURDIEU, 2003). Este mercado teria total relação com o contexto de uso do discurso, ou seja, uma formulação linguística que não deve necessariamente seguir as regras puramente gramaticais, mas sim, seguir as questões de admissibilidade, ou melhor dizendo, de adequação ao meio. Para Bourdieu (2003b, p. 129), "há mercado linguístico sempre que alguém produz um discurso em intenção de receptores capazes de avaliar, de o apreciar e de lhe dar um preço.". Além disso, argumenta que

> A constituição de um mercado linguístico cria as condições de uma concorrência objetiva na qual e pela qual a competência legítima pode funcionar como capital linguístico produzindo um lucro de distinção por ocasião de cada troca social. [...] Como o lucro de distinção resulta do fato de que a oferta de produtos (ou de locutores) correspondente a um nível determinado de qualificação linguística (ou de modo mais geral, de qualificação cultural) é inferior ao que se verificaria se todos os locutores tivessem se beneficiado das condições de aquisição da competência legítima em grau idêntico àquele de que se beneficiaram os detentores da competência mais rara, esse mesmo lucro acha-se logicamente distribuído em função das oportunidades de acesso a essas condições, quer dizer, em função da posição ocupada na estrutura social (BOURDIEU, 1996, p. 43).

Deste modo, o teórico revela que o mercado linguístico se torna um espaço de concorrências, em que o domínio de uma norma culta que, segundo Bourdieu, é reconhecida pela sociedade como "legítima", atua como um capital linguístico, operando distinções em diferentes contextos. Além do mais, como os diferentes locutores adquirem esse capital linguístico em distintas circunstâncias, logo, essa

distribuição será desigual, pois cada agente parte de um ponto de partida distinto devido à posição que ocupa no campo.

Com estas constatações, pretende-se chegar ao fato de que a prova de redação do Enem está envolvida em um mercado linguístico, já que está submetida a uma avaliação, e esta apreciação lhe conferirá uma nota, que no campo intelectual não deixa de ser um valor agregado. Tendo em vista este valor, professores e equipes pedagógicas acabam por direcionar suas práticas escolares visando um bom desempenho de seus alunos nesse modelo de avaliação. Quinalia et al. (2013, p. 69) completam justificando que “uma vez que o exame passou a medir o aluno a partir de uma lógica avaliativa distinta da tradicional, o docente foi impulsionado a modificar sua prática pedagógica.”.

Em sua tese, Locco (2005) realizou uma investigação qualitativa em algumas escolas. Por meio de entrevistas com docentes, notou que mesmo os professores afirmando não preparar os alunos para o Enem, indiretamente o faziam, pois, os livros didáticos estão repletos de exercícios extraídos do exame. Em pesquisas desenvolvidas anteriormente, foi possível constatar que há coleções didáticas que trazem em seu compilado de propostas redacionais, propostas que já foram aplicadas pelo Enem (SANTANA, 2015). Obviamente, o mesmo tema não será abordado em novos exames, mas a estrutura e o gênero textual seguem os mesmos. Acerca da preparação indireta dos alunos para o Enem, Locco defende que

> Os professores, principalmente, de uma das Unidades dizem não fazer nenhum tipo de preparação de seus alunos para o Enem. Os que a realizam o fazem através dos exercícios nos livros didáticos; há aqueles que aplicam testes dos Exames anteriores, e outro docente que afirma que alguns professores o fazem individualmente. Relembre-se que os livros didáticos do Ensino Médio das diferentes matérias que fazem parte do Exame, passaram a trazer as questões do Enem, o que tem servido de propaganda/marketing para as editoras (LOCCO, 2005, p. 99).

A preparação para o Enem passou a ser uma prática comum dentro do sistema de ensino. No entanto, não se pode ignorar que, com tais práticas, é evidente que as instituições escolares com mais recursos se sobressairão em relação às escolas em situações mais precárias, como é o caso das escolas públicas. Isso tem ligação tanto com o modelo de prova, tendo em vista o gênero textual ao qual pertence, como em relação aos temas tratados nas propostas.

Os temas abordados, no período englobado nesta investigação, são, respectivamente: O indivíduo frente à ética nacional (2009); O trabalho na construção da dignidade humana (2010); Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado (2011); O Movimento imigratório para o Brasil no século 21 (2012); Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil (2013); Publicidade infantil em questão no Brasil (2014); A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira (2015); Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (1ª aplicação 2016) e Caminhos para combater o racismo no Brasil (2ª aplicação 2016)[36]; Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil (2017); Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet (2018). Tendo em vista esses temas, é possível notar que se tratam de assuntos que geram problematizações e polêmicas, com isso, permitem uma reflexão mais crítica e provocam o desenvolvimento de argumentação, logo, são de grande valia para o que o Enem busca em sua proposta, que é a criação de um texto dissertativo-argumentativo.

Por mais que sejam temas amplos e que permitam diferentes pontos de vista, percebe-se que nem todos os temas são, de fato, universais, ou seja, nem todos são de domínio de todo o público que realiza o Enem. Um exemplo disso é a proposição de 2018, “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, a qual está longe de ser uma temática universal, ainda mais por sabermos que há estudantes que realizam o Enem e que não possuem acesso à internet[37]. No ano de 2018, a temática foi alvo de muitos questionamentos e recebeu interpretações equivocadas, sendo confundida, basicamente, com o uso da internet para divulgação de *fake news*, sendo que, na realidade, problematizava aspectos relacionados aos algoritmos que a internet gera, a partir das buscas que o usuário realiza. Não que a prova não possa permitir diferentes interpretações, o ideal seria que as propostas redacionais possibilitassem diferentes posicionamentos, mas com formulações definidas, para não acabar contribuindo para a fuga do tema.

Rezende (2018) analisa a proposta redacional do Enem como um campo frutífero, sobretudo, pelas temáticas abordadas. Para ele, em alguns dos temas, é

[36] No ano de 2016, houve duas aplicações do Enem, devido à ocupação das escolas, movimento estudantil organizado pelos alunos de escolas públicas, que visava melhores condições e maior responsabilidade por parte dos governos. O movimento esteve relacionado com as investigações sobre o desvio de verbas de merendas escolares e contra a reforma do Ensino Médio em discussão na ocasião.

[37] No próximo capítulo, a questão do acesso à internet será um dos dados que receberá especial atenção.

possível desenvolver a reflexão acerca das políticas públicas, tanto no sentido de analisar as políticas já implementadas, como de incitar a reflexão para a criação e implementação de outras. O professor acrescenta que

> o recorte temático proposto para a produção textual é o da reflexão sobre os conflitos e/ou as convergências entre três lugares de agência social: (i) Estado; (ii) sociedade (organizada sob a forma de ONG's, empresas privadas, etc.) e (iii) indivíduos (tomados unitariamente ou em relação à família), havendo destaque para o papel do Estado acerca de problemas que ensejam ou que já são mediados por políticas públicas do Brasil contemporâneo (REZENDE, 2018, p. 489).

Em linhas gerais, os temas abordados nas propostas redacionais do Enem trazem elementos que provocam a construção de enunciados com *inteireza*, ou seja, com completude de sentido, intenção e forma específica para atingir o que se pretende. Para Bakhtin, os elementos que permitem essa inteireza do discurso são: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2003, p. 281).

A redação do Enem permite a criação de uma infinidade de discursos, no entanto, esses discursos são balizados por um conteúdo temático, por uma estrutura composicional e pelo estilo exigidos (BAKHTIN, 2003), com essa delimitação, é possível criar parâmetros para avaliar os textos. Contudo, esses três elementos geram diferentes percepções da redação do Enem. Alguns autores, como Araújo e Souza Filho (2017) defendem que a construção da redação do Enem se dá mais pela questão do conteúdo temático, do que pelo estilo e pela construção composicional. Por outro lado, as autoras Paulinelli e Fortunato (2016) argumentam que as três dimensões podem ser identificadas na proposta, aliás, usam os três elementos para defender que a prova se trata de um gênero textual e não um tipo de texto. Antes de adentrar nessas questões relativas ao gênero da redação do Enem, vale abordar as competências avaliadas na proposta redacional.

3.1 COMPETÊNCIAS AVALIADAS

Para atribuir nota aos textos, há algumas competências avaliadas pelo Enem, as quais são explicitadas ao público antes da aplicação da prova. Há um documento intitulado de Manual de Redação e por meio dele é possível que os candidatos se

familiarizem com a estrutura do texto que será exigido no dia do exame. O tema não é revelado, mas há uma breve explicação sobre ele "[...] tema de ordem social, científica, cultural ou política" (BRASIL, 2018, p. 7), trata-se de um tema mais delimitado dentro de um assunto mais amplo. No manual há, inclusive, um esquema que aponta quatro itens básicos que devem estar presentes na redação sendo eles: tema, tese, argumentos e proposta de intervenção. As competências avaliadas são:

> Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
> Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
> Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
> Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
> Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 08).

Cada uma das competências tem um valor que vai de zero a 200 e a redação é avaliada por dois corretores, segundo os critérios evidenciados acima. Quando há uma discrepância de nota entre os corretores, ou seja, quando ocorre uma diferença de mais de 100 pontos entre a nota total ou de mais de 80 pontos em cada competência, o texto é corrigido por um terceiro avaliador[38].

Para obter nota máxima, o participante deve corresponder totalmente a todas as competências avaliadas, obtendo a nota integral (200 pontos) em cada uma delas, totalizando mil pontos. Caso o participante não corresponda totalmente a essas competências, a sua nota vai sendo descontada de 40 em 40 pontos. Sem embargo, obter zero na redação não significa que nenhuma das competências foi atingida minimamente, há uma série de razões que podem levar um texto a ser zerado, sendo elas:

> Fuga total ao tema.
> Não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa.
> Extensão de até 7 linhas.
> Cópia integral de texto(s) motivador(es) da Proposta de Redação e/ou de texto(s) motivador(es) apresentado(s) no Caderno de Questões.
> Impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação (tais como números ou sinais gráficos fora do texto).
> Parte deliberadamente desconectada do tema proposto.

[38] Para saber mais sobre os critérios de discrepância entre notas na redação do Enem, ver o Manual de Redação do Enem de 2018.

> Assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante.
> Texto predominantemente em língua estrangeira.
> Folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho (BRASIL, 2018, p. 09).

Cabe apontar que, quando um candidato tira nota zero no Enem ele está automaticamente impedido de concorrer a processos seletivos ou se inscrever em programas de bolsa de estudos, ou seja, este “zero” significa muito mais que uma “fuga do tema”, ou uma “não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa”, significa o adiamento do ingresso em uma universidade, ou até mesmo a privação de continuidade dos estudos para muitos que não têm como pagar uma instituição de ES privada.

Os candidatos que obtêm nota zero em suas redações têm suas possibilidades limitadas, para não dizer anuladas. O zero na redação não deixa de apontar para um fracasso escolar, fracasso este que gera outros obstáculos futuros, para Dubet (2008, p. 100), “o fracasso escolar é o prelúdio de uma exclusão social”. Nestes casos, as desigualdades sociais prévias se tornam desigualdades escolares e depois resultam em desigualdades econômicas e sociais novamente.

Para a análise dos dados foram considerados os participantes que obtiveram nota zero por diversas razões, com exceção dos casos em que a redação foi zerada por motivos de: folha de redação em branco, pois não é possível inferir as causas que estão por trás de uma redação em branco, pode ser que o participante não tenha conseguido desenvolver o tema, mas também pode ser que não tenha dado tempo o suficiente para fazê-la, como pode ter sido a opção do participante não a escrever. Por isso, foram consideradas todas as demais razões de zero dos participantes presentes.

Em relação a proposta redacional, sabe-se que em todos os anos é apresentado o mesmo enunciado, com a alteração somente do tema. O enunciado da proposta de redação do Enem é: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema [...]” (BRASIL, 2018, p. 12). Nota-se que a redação exige dos participantes um conhecimento que vai além dos textos norteadores, ou seja, somente ter como base os textos que a proposta traz tornaria o repertório limitado. Além disso, consta, no enunciado, a informação de que o texto deve ser escrito em língua portuguesa formal,

ou seja, elementos como: ortografia, acentuação, concordância, pontuação, escolha do vocabulário, ausência de marcas de oralidade serão avaliados na primeira competência[39]. Tais elementos são adquiridos na escola, porém, há maneiras de desenvolvê-los em situações que estão além do ambiente escolar, por exemplo, ao ter contato com obras literárias, jornais físicos ou digitais, ao manter contato com familiares/indivíduos com alto grau de escolaridade e até mesmo o local de residência são formas de dispor de um capital cultural mais elevado e, assim, obter facilidade linguística (BOURDIEU, 2015a).

Na 3ª competência avaliada, em que os estudantes precisam demonstrar a coerência no texto produzido, a seleção e organização dos argumentos são levadas em consideração. É nesta competência que se destacam os participantes com uma maior bagagem cultural, pois lhes permite trazer elementos do seu conhecimento de mundo para enriquecer os argumentos, por isso, o capital cultural acaba sendo um importante fator de distinção neste aspecto. Em relação a essa distinção linguística que está atrelada às diferenças sociais, Bourdieu (1996, p. 41) defende que "por maior que seja a parcela de funcionamento da língua infensa à variação, existe, tanto no plano da pronúncia, como no do léxico e mesmo da gramática, todo um conjunto de diferenças significativamente associadas a diferenças sociais.". Bourdieu completa afirmando que linguistas podem desconsiderar esta ligação entre língua e classe de origem, porém, são bastante pertinentes, pois

> fazem parte de um sistema de oposições linguísticas que é a retradução de um sistema de diferenças sociais. Uma sociologia estrutural da língua, inspirada em Saussure mas construída contra a abstração que ele opera, deve tomar como objeto a relação capaz de unir sistemas estruturados de diferenças linguísticas sociologicamente pertinentes e sistemas igualmente estruturados de diferenças sociais (BOURDIEU, 1996, p. 41).

Na competência 4, é requerido do participante que empregue mecanismos linguísticos que contribuam para a estrutura do texto, conectando ideias e relacionando os parágrafos. Neste sentido, o Manual de Redação do Enem sugere, dentre outras opções, que o candidato use recursos de retomada do assunto, por meio de diferentes formas de referência, com uso de termos sinônimos, com pronomes, para evitar repetições, ou seja, requer um léxico amplo, desenvoltura ao se expressar, construção de estruturas complexas e períodos bem elaborados. Isso nos revela que

[39] Para saber mais sobre os níveis de competência, conferir o Manual de Redação do Enem de 2018.

para sair-se bem nesta competência, o estudante precisa de, no mínimo, um repertório lexical bastante aguçado e um domínio linguístico, no que diz respeito à estrutura sintática, bem elevado.

Por último, a competência 5 exige uma resolução para o problema ou situação apresentada, com isso cabe ao estudante: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. O Manual sugere que, relacionando o que foi desenvolvido por meio da competência 3, seja proposta uma resolução palpável para a questão, ou seja, algo que de fato poderia ser aplicado e não sugestões vagas como a clássica “conscientização da população”. Tal competência também requer que o participante demonstre seu lado cidadão, consciente e humano, revelando ser apto para refletir sobre problemas sociais, políticos, culturais e científicos e apontar soluções para os mesmos.

Após reconhecer cada uma das competências, fica evidente que para obter uma nota acima da média, ou melhor, uma nota que lhe permita ingressar numa universidade, não é tarefa fácil, pois não se trata de simplesmente selecionar argumentos, escrevendo um texto com coesão e coerência e na norma culta da língua, trata-se de elaborar um texto que convença o leitor, por meio de argumentos concretos, riqueza de recursos linguísticos e vocabulário amplo, ou seja, a redação do Enem exige um alto grau de capital linguístico e cultural de seus candidatos.

Ao obter uma nota máxima na redação do Enem, muitos podem acreditar que se trata de uma aptidão para a escrita ou um dom natural, que faz com que alguns tenham uma inclinação para o universo das letras. No entanto, o acúmulo de capital linguístico, que não deixa de ser um elemento constituinte dos capitais cultural e escolar, pode fazer com que determinados participantes se sobressaiam e isso está relacionado com a posição ocupada pelo indivíduo na estrutura social a qual pertence, que muitas vezes possibilita tal acúmulo por meio de uma chamada herança familiar. A seguir, Bourdieu evidencia como esse capital linguístico é repartido de modo desigual

> Sabendo-se que as leis de transmissão do capital linguístico constituem um caso particular das leis de transmissão legítima do capital cultural entre as gerações, pode-se afirmar que a competência linguística medida segundo critérios escolares depende, a exemplo de outras dimensões do capital cultural, do nível de instrução medido pelos títulos escolares e pela trajetória social. Pelo fato de que o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas, as grandes

> classes de modos de expressão correspondem a classes de modos de aquisição, isto é, a formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Para aprofundar a discussão que se levantou aqui, na próxima seção, serão relacionados os conceitos de capital linguístico e de sistema escolar, no sentido de explorar como a escola, por meio de suas práticas, pode contribuir para esses mecanismos de transmissão cultural e ao mesmo tempo instituir uma violência simbólica.

3.2 SISTEMA ESCOLAR: A LÍNGUA EM FOCO

Dentre os saberes construídos e transmitidos pela escola está o ensino de línguas, seja a língua materna, seja uma língua estrangeira. Em todo e qualquer currículo escolar de educação básica está a disciplina voltada para o desenvolvimento de recursos linguísticos e, geralmente, contemplando os diferentes âmbitos da língua, sendo eles: estudos literários, produção e interpretação de texto e gramática. Ainda que essa divisão gere questionamentos, é o modo como muitas escolas organizam a disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2000).

A história da disciplina de Língua Portuguesa nos revela que, desde o seu início, foram priorizados os conteúdos que visavam o aprimoramento de uma língua considerada legítima, com o uso de gramáticas normativas, dicionários e obras literárias de renome, além disso, o ensino do português foi se intensificando à medida em que a disciplina ganhava importância nos exames preparatórios e seleções (RAZZINI, 2010).

As disciplinas escolares, de modo geral, são constituídas a partir de recortes e seleções culturais, em que alguns conteúdos são priorizados em detrimento de outros, (FORQUIN, 1992), com a disciplina de Língua Portuguesa não foi diferente. Ademais, esses recortes são realizados a partir de um ponto de vista em que são tidos como legítimos os conhecimentos mais originais, mais fortes e mais incontestáveis, tendo em vista o “enriquecimento cultural do homem”. No entanto, sabe-se que nesse “filtro” a que são submetidos os saberes culturais, há crivos políticos, sociais e ideológicos que o influenciam e, com isso, os conhecimentos selecionados, embora façam parte

de uma tradição, não deixam de ser um recorte arbitrário (FORQUIN, 1992). Tal arbitrariedade acaba por gerar conflitos, sobretudo, no que diz respeito à adequação de alguns estudantes que ao se sentirem deslocados sofrem uma espécie de violência simbólica. Acerca desses imperativos do sistema escolar, Bourdieu e Passeron (1992a, p. 20) afirmam que "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". E ainda completam que

> A ação pedagógica escolar (que) reproduz a cultura dominante contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social, onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. [...] *as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)* (BOURDIEU; PASSERON, p. 21, grifos dos autores).

Essa inculcação de um arbitrário cultural permite que agentes que não pertencem a uma classe dominante tenham contato com saberes valorizados e assim, possam passar por um processo de aculturação[40]. Nogueira (2017, p. 37) complementa afirmando que "a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado", ou seja, a cultura ensinada pela escola passa a ser considerada neutra. Entretanto, como o próprio Bourdieu sinalizava, há questões linguísticas, culturais e sociais que fazem com que certos indivíduos não se sintam, de fato, pertencentes a esse contexto, com isso, os saberes prévios possuídos por esses agentes seriam desvalorizados.

No ensino de língua portuguesa, como língua materna, os conteúdos ensinados, que também são estrategicamente ordenados segundo um arbitrário cultural, fazem com que os estudantes tenham contato com uma variante linguística que pode não ser, de fato, a variante utilizada e possuída por eles. Neste sentido, a disciplina de Língua Portuguesa pretende inculcar nos alunos um determinado padrão linguístico socialmente prestigiado. Não que as demais variantes linguísticas não sejam abordadas, muito pelo contrário, cada vez mais, tem se trabalhado com elas

[40] Processo de aculturação entendido por deixar a sua cultura de origem – menos prestigiada – para fazer parte de uma nova cultura – mais prestigiada

(FARACO, 2008). No entanto, na modalidade escrita da língua, há normas cultas, consideradas legítimas, que regem o seu funcionamento.

Sabe-se que, atualmente, os concursos, vestibulares e processos seletivos para ingresso na ES são compostos por questões objetivas e/ou discursivas que versam sobre a língua portuguesa, seja em um viés mais interpretativo e contextualizado, seja com uma abordagem mais estrutural, o fato é que o conhecimento da língua portuguesa é uma exigência das instituições de ES. A partir dessa requisição, os vestibulares e exames de ingresso à ES estabelecem um grau de seletividade, que seria uma espécie de filtro, para selecionar candidatos de acordo com o desempenho. No entanto, as condições atreladas à origem social dos participantes nem sempre são levadas em consideração e é por isso que mais uma vez

> Através de uma série de operações de seleção, ele (sistema escolar) separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital cultural herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 2008, p. 37).

Para além, Faraco elucida, de forma bastante objetiva, que o domínio da cultura letrada está atrelado a uma série de fatores que estão além do âmbito escolar, nesse sentido, o professor defende que

> O domínio da cultura letrada está ensopado de uma densa teia de valores que produz e mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente, de dizer – seja no sentido de gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 1952/1992); seja no sentido do prestígio que se dá a certas formas léxico-gramaticais. (FARACO, 2008, p. 58).

Ao ler o fragmento acima, percebe-se que Faraco faz referência ao *habitus* dos agentes, quando o autor trata dos “modos de ser, de agir, de pensar e [...] de dizer”, está retomando o sistema que ao mesmo tempo que é estruturado, também é estruturador, ou seja, é uma disposição construída que mobiliza as práticas dos agentes.

Faraco, de certo modo, dialoga com Bourdieu em seu discurso, pois acerca do domínio da cultura letrada (qualificação linguística/cultural), Bourdieu problematiza os fatores que estão intrinsicamente ligados a esse domínio, como as diferentes formas

de acesso, mas também “em função da posição ocupada na estrutura social (BOURDIEU, 1996, p. 43).

Em consonância, Bourdieu esclarece que há outros aspectos que contribuem para a aquisição da competência linguística. Para o autor,

> o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas, as grandes classes de modos de expressão correspondem a classes de modos de aquisição, isto é, a formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar (BOURDIEU, 1996, p. 49).

Onde pretende-se chegar com essa reflexão é no esclarecimento de que os diferentes pontos de partida vão fazer com que os estudantes tracem o caminho escolar de formas diferenciadas também, ou ainda, que os pontos de partida, ou seja, as condições de origem influenciam no *modus operandi* dos agentes. No processo de aquisição de uma variante de prestígio da língua, os indivíduos que acumulam maior capital cultural legitimado socialmente podem se sobressair em relação aos que não o possuem (BOURDIEU, 1996) e, tendo isso em vista, nota-se que não se pode exigir que agentes que não largaram de um mesmo ponto de partida consigam traçar o mesmo percurso e alcançar a um ponto de chegada comum a todos. Bourdieu e Passeron confirmam que “o sucesso escolar depende estreitamente da aptidão (real ou aparente) para manejar a língua com ideias próprias ao ensino” (2014, p. 30).

De acordo com Bourdieu, para se adquirir a dita língua legítima são necessários alguns outros investimentos, como de tempo, por exemplo, além disso, ela é adquirida “nos e pelos exercícios de manipulação da língua sem outra necessidade que não seja àquela criada por inteiro pelo jogo escolar” (BOURDIEU,1996, p. 49). É como se o sistema escolar criasse o jogo, as regras do jogo, inclusive, os participantes que vão jogar, por mecanismo de seleção, exclusão e, até mesmo, de autoeliminação (desistência) dos alunos.

O processo de seleção dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa é entrecruzado por questões sociais, culturais, políticas e históricas. Por conseguinte, segundo Faraco (2008), o recorte da língua portuguesa é definido segundo um arbitrário europeizado e branco, logo, valoriza-se uma variante que, nos dias de hoje, não representa as tantas variedades sociais que temos no país. Neste sentido, Faraco completa que

> o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão social (FARACO, 2008, p. 158).

O que se defende, no entanto, não é uma exclusão do ensino da norma culta, ou uma substituição do ensino da variante padrão da língua, por outras variantes de menor prestígio social. O que se espera é que tanto as escolas, como os demais meios de comunicação e de disseminação da língua, como a mídia e as universidades, passem a desconstruir a noção de que a norma culta é a variante correta. Com isso, os problemas atrelados ao preconceito linguístico seriam mais bem compreendidos. Faraco argumenta que, tendo por base essa compreensão da língua, entendendo as dimensões histórica e política que a circunda, ter-se-ia "o fundamento para entender – com a clareza que hoje nos falta – os sentidos sociais e culturais da norma culta/comum/standard oral e escrita, delineando melhor, inclusive, sua própria configuração" (FARACO, 2008, p. 159).

Os estudantes precisam ter o contato com a norma culta, até mesmo porque isso será exigido deles em diversas situações externas à escola, porém, é preciso que haja uma reflexão acerca do que está sendo ensinado e o modo como está sendo trabalhado. Ademais, muitas vezes, a escola é o único espaço em que os jovens têm o contato com essa norma e se a escola se abstiver dessa responsabilidade, terá seu potencial reduzido. Para concluir esta questão relacionada ao ensino da norma culta e de gramática na escola, destaca-se o posicionamento de Faraco (2008), o qual defende que

> Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/standard é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguísticas-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. [...] Não cabe, no ensino de português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é [...] a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas (FARACO, 2008, p. 169).

Portanto, faz-se necessária uma racionalização das práticas engendradas pela escola e pelo sistema de ensino como um todo, pois somente por uma "pedagogia racional" seria possível fazer com que agentes de meios desfavorecidos se

apropriassem “das chaves que abrem o acesso aos bens culturais legítimos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 59). Salienta-se que a “pedagogia racional”, proposta por Bourdieu, consiste na ação pedagógica esforçada em transmitir ao aluno “os pré-requisitos necessários à decodificação da comunicação pedagógica (capital cultural e linguístico)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34), os quais não foram herdados pela família. Para Bourdieu,

> Una pedagogía realmente racional debería basarse en el análisis de los costos relativos de las diferentes formas de enseñanza (cursos, trabajos prácticos, seminarios, grupos de estudio) y de los diversos tipos de acción pedagógica del profesor (desde el simple consejo técnico hasta la dirección efectiva de los trabajos de los estudiantes); debería tener en cuenta el contenido de la enseñanza o los fines profesionales de la formación y, considerando los diversos tipos de relaciones pedagógicas, no debería olvidar su rendimiento diferente según el origen social (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 111).

A pedagogia racional carrega em si um otimismo pedagógico e possui, em sua essência, um vislumbre sociológico de redução das desigualdades, sobretudo culturais. Embora dependa de fatores como formação e engajamento dos professores, pode apresentar-se como uma alternativa de subversão ao que está posto.

Outra alternativa de ruptura para com as práticas escolares reprodutoras e legitimadoras seria uma proposta que visasse maior igualdade das oportunidades, ou seja, uma proposta que anulasse os efeitos das desigualdades sociais que são convertidas em desigualdades escolares ou que produzisse somente desigualdades justas[41], ou seja, o resultado de competições geradas no interior da escola, sem que as condições de nascimento e de riqueza determinassem as oportunidades daqueles agentes. Para isso, Dubet (2008a) propõe três elementos que poderiam tornar a escola mais justa, ou seja, uma escola que se preocupasse com o destino dos menos favorecidos e não se apoiasse mormente em selecionar os que já têm mais méritos.

Os elementos propostos pelo teórico são: desenvolver *igualdade distributiva das oportunidades*, a fim de tornar a arbitragem escolar mais equitativa, possibilitando mais oportunidades aos mais “fracos”; promover *igualdade social das oportunidades*, garantindo a todos os mesmos conhecimentos e as competências a que têm direito e assegurar igualdade individual das oportunidades, oportunizando qualificação escolar e promovendo a aquisição de bens úteis, como diplomas (DUBET, 2008a). Embora

[41] Reverbera-se que Dubet não defende as desigualdades justas como positivas, benéficas ou aceitáveis, uma vez que estas desigualdades não deixam de exercer dominação.

pareçam alternativas um tanto quanto utópicas, servem de inspiração para práticas pedagógicas que aspirem a uma escola justa, ou no mínimo menos injusta.

A fim de problematizar outros aspectos relacionados à proposta redacional do Enem, na última seção deste capítulo, são explorados os conceitos de gênero discursivo e tipo textual à luz da teoria bakhtiniana de discurso, com o apoio de outros autores que corroboram o mesmo posicionamento teórico.

3.3 GÊNERO TEXTUAL X TIPO TEXTUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)[42] incentivam práticas docentes que promovam o desenvolvimento linguístico dos estudantes, para isso sugere o trabalho contextualizado, com enfoque na linguagem verbal. O documento traz a seguinte indicação

> O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. [...] A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico (BRASIL, 2000, p. 18).

Em consonância com tais parâmetros, o trabalho com o texto, no âmbito escolar, é uma prática comum, porém, devido às diferentes concepções de língua dos professores, é realizado de modos diversos e entendido sob perspectivas múltiplas. Com efeito, por mais que haja um documento que evidencie critérios em relação ao que deve ser abordado em sala de aula, há um currículo oculto que, marcadamente, rege as ações dos docentes (FORQUIN, 1992).

Dentre os objetivos deslindados pelos PCNEM para a disciplina de Língua Portuguesa há um enfoque no estudo dos gêneros textuais. O documento reverbera a ideia de que a utilização dos gêneros pode ampliar a visão acerca da utilização da língua. Para completar,

---

[42] Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram criados, no ano 2000, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (LDB) e do Parecer do Conselho Nacional da Educação/ Câmara de Educação Básica n° 15/98 (PCN). Os parâmetros regem os currículos pedagógicos, no entanto, atualmente, está sendo implementada a Base Nacional Comum Curricular, que visa orientar os currículos da Educação Básica. A opção por apresentar os PCNEM se deve ao fato de ser o documento vigente nos anos de aplicação do Enem analisados.

> Em uma situação de ensino, a análise da origem dos gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (BRASIL, 2000, p. 8).

Em linhas gerais, os PCNEM transmitem, em seus direcionamentos, uma abordagem bakhtiniana de compreensão do discurso. A recomendação da utilização dos gêneros discursivos como prática social evidencia o viés teórico e ideológico do documento, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa

Convém destacar alguns pressupostos da teoria bakhtiniana, bem como os conceitos de "enunciado", "texto" e "gêneros do discurso", a fim de elucidar os fundamentos que subjazem os PCNEM e, consequentemente, o trabalho com os gêneros discursivos na escola. Para Bakhtin,

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261, 262).

Quando Bakhtin defende que os gêneros do discurso são compostos por "enunciados relativamente estáveis", não significa que os gêneros tenham um padrão único ou que sejam imutáveis. Na realidade, o que o teórico buscou expressar é que, devido ao caráter criativo de alguns gêneros e de acordo com a situação social, eles podem ser modificados, ainda que os enunciados não sejam inéditos[43].

Outro aspecto que vale ser ressaltado é em relação ao uso dos termos "gênero textual", "gêneros discursivos" e "gêneros do discurso"[44]. Há autores que examinam o emprego de um conceito em detrimento de outro, como Rojo (2005) e Farias (2013).

---

[43] Bakhtin (2003) sustenta que a experiência discursiva individual é constituída por enunciados de outros, por isso pode-se dizer que os enunciados não são, necessariamente, inéditos.

[44] Nesta investigação, os termos "gênero textual", "gêneros discursivos" e "gêneros do discurso" serão utilizados como sinônimos, tendo por base as definições de Marcuschi (2007), Rojo (2005) e Bakhtin (2003).

Para Rojo (2005), há duas tendências para análise dos gêneros, denominadas “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos”, que tem relação com aspectos sócio-históricos, e a “teoria de gêneros de texto”, voltada para a descrição da materialidade do texto. Essas duas tendências existem devido a diferentes leituras feitas dos textos de Bakhtin. Rojo afirma que

> gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso (ROJO, 2005, p. 186).

Partindo dos apontamentos de Rojo, pode-se compreender o porquê de existir diferentes termos e usos, pois são decorrentes de distintas interpretações da teoria dos gêneros de Bakhtin. Ademais, os termos “gênero textual” e “tipo textual” também são utilizados de formas dúbias e, até mesmo, equivocadas.

A primeira definição apresentada pela professora assemelha-se ao estudo das tipologias textuais – narrativa, descritiva, dissertativa, injuntiva e expositiva[45] – e a segunda, dos gêneros discursivos, como enunciados atrelados aos três elementos que caracterizam os gêneros: tema, forma composicional e estilo.

Para endossar a discussão, são apresentadas as definições de tipo e gênero textuais defendidas por Marcuschi

> (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
> (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, [...] carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2007, p. 24).

[45] Há autores que apresentam outras tipologias, como Fávero e Koch (1987). No entanto, optou-se por elencar as cinco tipologias que, convencionalmente, são utilizadas.

A redação do Enem é interpretada sob diferentes tendências. Frequentemente, amparados na teoria bakhtiniana, os pesquisadores divergem de posicionamento em relação a essa proposta. Enquanto alguns defendem que se trata de um gênero discursivo, o gênero *dissertativo-argumentativo*, ou gênero *redação do Enem*, outros se mostram mais resistentes em classificar a prova como tal.

Considerando a definição de gênero e de tipo textual de Marcuschi e analisando a proposta redacional do Enem, constata-se que a proposta pode ser alvo de interpretações ambíguas. O fato é que o texto exigido pelo Enem se trata de um texto dissertativo-argumentativo e é comum que o denominem como “gênero dissertativo-argumentativo”, isso ocorre até mesmo em textos acadêmicos[46], no entanto, como alerta Marcuschi (2007, p. 28) “quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base”.

Para Marcuschi (2007), os tipos textuais apresentam características linguísticas que constituem uma sequência e não um texto. É por esta razão que um gênero textual pode conter vários tipos textuais, isto é, dependendo da intenção comunicativa do falante, ora ele pode utilizar recursos argumentativos, ora elementos descritivos e não é por isso que o gênero será descaracterizado.

Paulinelli e Fortunato (2016) postulam que a redação do Enem é um gênero textual. Para isso, apoiam-se nas três dimensões genéricas defendidas por Bakhtin, as quais já foram mencionadas anteriormente. Para as autoras, o gênero “redação do Enem” deve ser explorado em sala de aula como uma prática social, do mesmo modo que outros gêneros são ensinados.

Assim sendo, a redação do Enem, enquanto gênero textual, deve ser ensinada na escola, mas não como uma receita de bolo que permite um passo a passo. Há uma série de manuais, vídeos e páginas *on-line* que apresentam instruções para se obter nota mil na redação. Nesses materiais, a redação é vista muito mais como uma sequência de elementos linguísticos, organizados em introdução, desenvolvimento e conclusão, do que uma prática social, que pressupõe um interlocutor. Entendendo a prova de redação do Enem dessa maneira, acaba-se por reproduzir um modelo de redação escolar, daqueles que só fazem sentido dentro da escola. Espera-se que tal

[46] Prado e Morato (2016) analisam a redação do Enem, desde uma perspectiva bakhtiniana, e a denominam como “gênero textual - discursivo”.

gênero seja ensinado de forma reflexiva, levando em consideração o contexto de enunciação, para que os estudantes possam compreender a função física, mas, principalmente, a função social desse texto que lhes é requerido.

É importante relembrar que, ainda que o gênero *redação do Enem* fosse/seja ensinado na escola, sabe-se que o processo de avaliação das redações do Enem é feito por professores de todo o Brasil, logo, por mais que tenham passado pelos mesmos cursos e recebidos instruções semelhantes para a correção, são agentes distintos, o que pode influenciar na correção. Bourdieu problematiza isso acerca de corretores de exames, para ele

> ainda que participem da mesma subcultura de classe, da mesma formação universitária e do mesmo sistema de valores, examinadores diferentes podem conciliar seus julgamentos uniformemente tendenciosos, porque fundados nos mesmos critérios implícitos (BOURDIEU, 2019, p. 58).

Bourdieu utiliza esse como um de seus argumentos para questionar a funcionalidade dos exames. Embora seu argumento seja destinado para o contexto francês, é inegável que há uma semelhança com o caso brasileiro, principalmente, no que diz respeito à prova de redação do Enem.

Acerca das injustiças escolares e as avaliações, Dubet (2008) problematiza o fato de dois professores diferentes atribuírem valores diferentes a um mesmo trabalho. Com isso, o autor defende, em consonância com a literatura especializada, que as técnicas de avaliação são flutuantes e arbitrárias, o que é bastante inquietante, principalmente quando se sabe que o destino de um aluno depende dessas notas.

Ademais das adversidades envolvendo a correção da redação, sabe-se, como vastamente justificado nesta dissertação, que há outros fatores que influenciam na performance dos participantes do Enem. Isto posto, no próximo capítulo, serão abordadas a metodologia adotada, as seleções realizadas e as análises engendradas, com base nos microdados do Enem.

4 A ANÁLISE SOCIOLÓGICA DOS MICRODADOS DO ENEM À LUZ DE PIERRE BOURDIEU: OS DIFERENTES PONTOS DE PARTIDA

Nos últimos anos, muito se tem noticiado sobre os resultados obtidos pelos participantes do Enem na área de redação. Após serem divulgados os dados pelo Inep, os jornais, quase que imediatamente, passam a trazer a pauta da redação do Enem. No entanto, o que chama a atenção dos veículos de comunicação não é o tema ou a proposta em si, mas a discrepância entre participantes que obtêm nota zero ou mil. Essa discrepância, de fato, salta aos olhos quando notamos que, no ano de 2018, de um universo de 4,1 milhões de redações corrigidas, mais de 112 mil receberam nota zero, enquanto apenas 55 redações obtiveram nota mil[47].

Foi devido a esses dados e pelo desejo de entender o que estava por trás desses números que surgiu a presente pesquisa. Isto é, a fim de compreender quem são esses grupos, se repetem as proporções em relação aos inscritos e se são grupos tão díspares como em hipótese se acredita.

O primeiro passo, na busca por compreender o que estava ocorrendo com os candidatos que obtiveram notas zero ou mil, foi verificar quais eram os critérios de correção das redações. Para isso foram consultadas as competências exigidas pelos avaliadores, a fim de identificar as razões do zero, já que era um número bastante elevado. Em seguida, foi construída a tabela 2, que evidencia o número de redações nota zero e mil em cada um dos anos de aplicação analisados.

Ao filtrar os dados, observou-se que havia um grande número de redações que eram zeradas por estarem em branco, porém, como já dito no capítulo anterior, é praticamente impossível, numa pesquisa quantitativa, identificar as razões pelas quais o estudante não escreveu sua redação. Por conta disso, esses dados tiveram de passar por um segundo filtro, excluindo os candidatos que obtiveram nota zero por deixar a redação em branco. Com isso, a quantidade de participantes que obtiveram nota zero aqui apresentada não corresponde ao número que está sendo veiculado pelos jornais, pois nas notícias não são desconsiderados os textos zerados por estarem em branco.

---

[47] Exemplo de notícia que colocou em pauta o resultado dos candidatos do Enem: ROCHA, Géssyca; MORENO, Ana Carolina. Enem 2018: número de redações nota mil volta a crescer, e cai o número de notas zero. G1, 18 de jan. de 2019. Educação. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/enem/noticia/2019/01/18/enem-2018-numero-de-redacoes-nota-mil-volta-a-crescer-e-cai-o-numero-de-notas-zero.ghtml.

A seguir, é apresentada a tabela que revela quantos dados foram considerados válidos para o nível de análise aqui pretendido.

TABELA 2 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES QUE RECEBERAM NOTA ZERO OU MIL NOS ANOS DE 2009 ATÉ 2018

Ano	Quantidade de redações nota zero válidas (%)		Quantidade de redações nota mil (%)		Total de redações válidas
2009	51.154	(2,1%)	2.802	(0,1%)	2.400.371
2010	103.034	(3,2%)	2.365	(0,07%)	3.227.210
2011	138.214	(3,6%)	3.694	(0,09%)	3.830.564
2012	68.610	(1,7%)	2.083	(0,05%)	4.023.806
2013	69.600	(1,4%)	481	(0,009%)	4.999.462
2014	245.802	(4,1%)	250	(0,004%)	5.910.270
2015	49.887	(0,9%)	104	(0,001%)	5.598.015
2016	83.081	(1,4%)	77	(0,001%)	5.795.623
2017	267.064	(5,7%)	53	(0,001%)	4.665.518
2018	66.390	(1,6%)	55	(0,001%)	4.102.664

FONTE: Microdados Enem (período de 2009 até 2018).
NOTA: agrupados pela autora.

Após o refinamento dos dados, foi possível observar que, mesmo desconsiderando as redações em branco, a diferença entre participantes que obtiveram notas zero e mil se mantinha bastante relevante. Além disso, devido ao grande *corpus* reunido, algumas estratégias tiveram de ser engendradas para que fosse possível levar a cabo a investigação.

Na tabela 2, optou-se por apresentar a quantidade de redações zeradas válidas, redações com nota mil e o total de redações válidas, a fim de demonstrar quanto cada um desses grupos significa dentro do todo de redações válidas, ou seja, o percentual que essas redações representam. Não restam dúvidas de que as redações com nota zero têm uma representatividade percentual bem mais elevada se comparadas com as notas mil. Mas em relação aos demais candidatos e suas redações, seria o número de redações com nota zero tão elevado?

Para responder a esta questão e outras que surgiram ao longo do processo investigativo, faz-se imprescindível deslindar um panorama do desempenho atingido na redação, pelos participantes de modo geral, nas redações no período de 2009 até 2018.

Cabe recordar que, antes da aplicação do exame anual, o Inep divulga um documento intitulado “A redação no Enem (ano) Guia do participante”. O documento mais antigo encontrado foi do ano de 2012. Anteriormente a essa data, era divulgada uma “Cartilha do inscrito” que trazia informações gerais para quem ia realizar a prova, não havendo grandes informações acerca da redação. Diferentemente do novo guia que traz informações gerais, mas apresenta uma série de informações sobre a produção textual do exame.

Dentre as informações contidas no guia de 2012, há uma explicação de como funciona a divisão das notas por competências, essa mesma explicação está nos guias até as últimas aplicações. A divisão ocorre da seguinte maneira: em cada uma das cinco competências, o participante pode obter notas entre 0 e 200 pontos, sendo que são atribuídas notas de 40 em 40 pontos, ou seja, 0, 40, 80, 120, 160 e 200. Para cada uma das pontuações/níveis, o documento apresenta justificativas, a fim de esclarecer o porquê de uma certa competência ser considerada boa, consistente, inovadora ou inadequada, incoerente e assim por diante.

A divisão por níveis e o cálculo das notas são simples, pois o resultado da redação é a soma das pontuações obtidas em cada uma das competências. No entanto, ao analisar os microdados divulgados pelo Inep, verificou-se que, em alguns anos, há notas “quebradas”, isto é, é possível identificar que certas redações receberam notas como: 776 ou 552. Contudo, não se sabe a razão, uma vez que a divisão das notas deveria ser de 40 e 40 pontos. Independente disso, para construir a tabela 3 e o gráfico 1, os resultados obtidos nas redações foram reunidos em categorias, com o objetivo de tornar os dados mais visuais e possibilitar uma análise mais abrangente.

TABELA 3 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES SEGUNDO A NOTA OBTIDA EM CADA ANO DE APLICAÇÃO

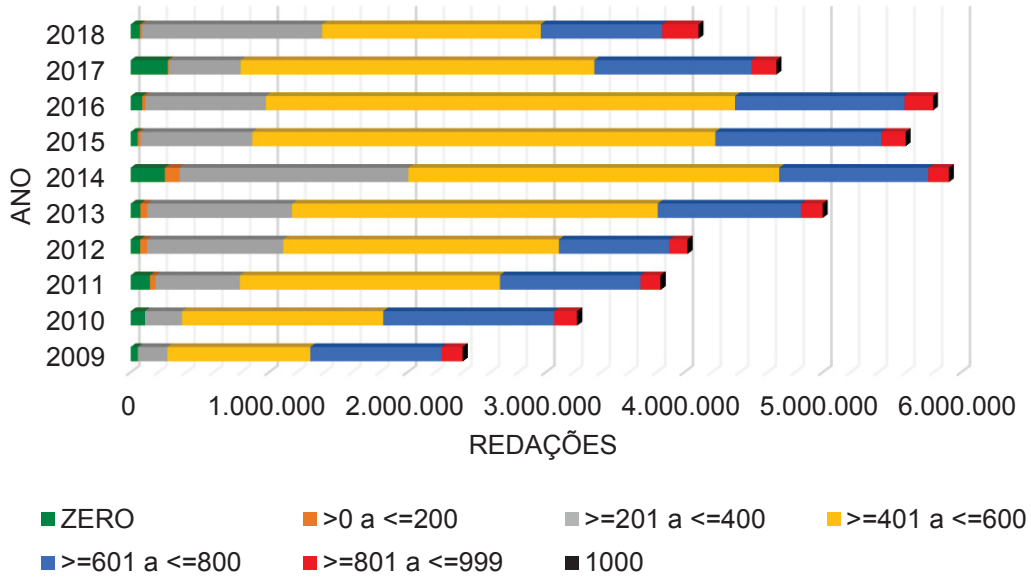
	ZERO	>0 a <=200	>=201 a <=400	>=401 a <=600	>=601 a <=800	>=801 a <=999	1000	TOTAL
2009	51.154	0	213.074	1.032.638	949.550	151.153	2.802	2.400.371
2010	103.034	0	267.106	1.454.109	1.234.840	165.756	2.365	3.227.210
2011	138.214	39.945	610.443	1.878.810	1.015.374	144.084	3.694	3.830.564
2012	68.610	47.969	985.502	1.991.499	797.591	130.552	2.083	4.023.806
2013	69.600	50.210	1.046.721	2.640.607	1.035.439	156.404	481	4.999.462
2014	245.802	106.121	1.654.602	2.677.663	1.077.589	148.243	250	5.910.270
2015	49.887	21.141	806.926	3.345.162	1.199.085	175.710	104	5.598.015
2016	83.081	23.260	870.028	3.388.968	1.224.363	205.846	77	5.795.623
2017	267.064	7.902	518.595	2.555.709	1.134.589	181.606	53	4.665.518
2018	66.390	15.586	1.301.213	1.579.552	877.677	262.191	55	4.102.664

FONTE: Microdados Enem (período de 2009 até 2018).
NOTA: agrupados pela autora.

Ao observar a tabela 3 rapidamente, nota-se que há uma inconstância entre as categorias, pois, por exemplo, em 2014, mais de 106 mil candidatos receberam notas maior que 0 e menor ou igual a 200, enquanto que, no ano de 2017, pouco menos de 8 mil participantes obtiveram notas nessa faixa. Entretanto, quando os dados são visualizados de modo mais amplo e comparados entre os anos, sobretudo, nas faixas de notas com mais redações, fica evidente que há uma certa constância.

O gráfico 1, embora não esteja com os valores escritos nas faixas de cor, foi criado com os dados da tabela 3, logo, serve para complementá-la e torna a compreensão dos dados mais direta.

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE REDAÇÕES SEGUNDO A NOTA OBTIDA EM CADA ANO DE APLICAÇÃO



FONTE: Microdados do Enem (período de 2009 até 2018).
NOTA: reunidos pela autora.

No gráfico 1, optou-se por denominar o eixo x como redações e não como participantes, pois, nas diferentes aplicações do exame, é possível que os mesmos estudantes tenham participado, logo, não seriam sempre diferentes participantes, mas diferentes redações.

As partes cinza, amarela e azul das barras são as mais proeminentes nos diferentes anos, sobretudo, a amarela, ou seja, a maioria das redações está concentrada na faixa que abrange notas maiores ou iguais a 401 e menores ou iguais a 600. Em seguida, vem a parte azul, com notas entre 601 e 800. Na terceira colocação, a parte cinza, com notas entre 201 e 400. Na sequência, a parte vermelha, como um todo, teria mais redações, com um total relativamente próximo do grupo de redações com nota zero[48].

Para responder à questão que se pôs anteriormente sobre a relevância do grupo de redações com nota zero em relação aos demais grupos, constatou-se que as redações com nota zero ocupam, em determinados anos, como 2014 e 2017, um lugar mais elevado do que a faixa de >=801 e <=999. Além disso, as redações nota zero são mais recorrentes do que a faixa >0 e <=200 e notas mil. Destaca-se, como dito no capítulo introdutório desta dissertação, que ter a redação zerada no Enem

[48] O total da parte vermelha (>=801 e <=999) envolve 1.721.545 redações, enquanto que o total de redações nota zero abrange 1.142.836.

compromete a continuidade dos estudos de muitos jovens, pois impossibilita que o participante se inscreva em programas de bolsas de estudos em instituições privadas ou busque vagas em instituições públicas por meio da nota do Enem. Os dados revelam que é possível que milhares de estudantes tenham seus sonhos adiados e suas chances de mobilidade social balizadas por conta disso.

Compreende-se que há, de fato, redações inadequadas, que não atendem a proposta e com problemas graves. No entanto, tem-se como hipótese que isso não deixa de ser um reflexo de questões atreladas à origem social dos candidatos e fatores que transbordam os limites da escola. Partindo dos debates realizados até aqui, na seção seguinte serão abordadas as questões metodológicas que sistematizam esta investigação, para assim chegar na análise dos dados.

4.1 O MÉTODO QUANTITATIVO COMO ABORDAGEM ESSENCIAL PARA A ANÁLISE DOS MICRODADOS DO ENEM

Os diversos problemas de pesquisas requerem diferentes métodos e técnicas de análise. O ideal é que o pesquisador concilie abordagens que auxiliem na compreensão do real, uma vez que os distintos métodos podem ser funcionais, desde que os dados sejam colhidos de modo fundamentado e analisados segundo critérios teorizados. Acerca disso, mais detidamente em relação à pesquisa quantitativa, Gatti defende que

> as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. [...] Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico (GATTI, 2004, p. 13).

A realização estatística deste estudo se deu por meio da utilização de um software de análise de dados complexos, o SPSS 22, pois o *corpus* era bastante amplo. Esta análise engloba dez anos de aplicação do exame (desde 2009 até 2018), com um total de 1.154.800 de casos para serem estudados, sendo 11.964 de redações nota mil e 1.142.836 de redações nota zero válidas, ou seja, o total analisado aqui, corresponde à soma de redações que obtiveram notas zero ou mil.

Por meio das ferramentas fornecidas pelo SPSS foi possível gerar relatórios estatísticos descritivos, que resultam de uma espécie de “filtro” de dados em que somente as variáveis selecionadas são agrupadas em tabelas. Ao “filtrar” esses dados, é possível solicitar as medidas de tendências e de desvio padrão e, a partir disso, elaborar gráficos, histogramas, outras tabelas etc[49]. Entretanto, a análise e a interpretação dos dados cabem ao pesquisador, o software não fornece as conclusões de forma autônoma. Essa explicação é válida para que não se caia no equívoco de acreditar que a análise por meio de softwares estatísticos é realizada única e exclusivamente por um programa. Ademais, a investigação proposta aqui se trata de uma interpretação sociológica dos dados, que vai muito além do que os programas estatísticos geram.

Embora a análise por meio de uso de softwares possa parecer rápida e prática, uma vez que os dados são computadorizados, ressalta-se que os arquivos disponibilizados pelo Inep são extremamente pesados, levando muitas horas para serem processados. Além disso, por se tratar de dez anos de aplicação, o volume de dados que passaram por filtros é altamente elevado, o que torna a pesquisa minuciosa e de uma dimensão considerável.

Vale lembrar que os dados analisados foram coletados pelo Inep, pois ao realizar a inscrição, o candidato deveria responder a um questionário socioeconômico. A partir desses dados, o Inep os reúne e os publica na página virtual em forma de microdados. A publicação é feita, geralmente, no ano seguinte da aplicação, na segunda metade do ano, mas isso não impede que estes dados sejam modificados e atualizados nos anos seguintes[50]. O questionário passou por remodelações ao longo dos anos de 2009 até 2018[51], no entanto, é constituído, basicamente, por cinco partes, sendo elas: 1) informações pessoais do participante; 2) dados referentes à escola; 3) observações quanto à necessidade de atendimentos específicos; 4) dados referentes às provas e 5) dados socioeconômicos do candidato e de seu grupo familiar.

---

[49] Para mais detalhes sobre o uso do SPSS tanto para pesquisas qualitativas como quantitativas, consultar: MEIRELLES, 2014.

[50] Os questionários de 2009, 2010, 2015, 2017 e 2018 foram atualizados, pelo Inep, a última vez no ano de 2019 e esses foram os dados utilizados nesta investigação.

[51] Nos questionários de 2009 até 2016 era possível encontrar informações relacionadas ao trabalho, tanto sobre os interesses em realizar o Enem para a inserção ou melhor colocação no mercado de trabalho, quanto sobre se o candidato já havia trabalhado, por quantas horas semanais trabalhava e qual era o valor de remuneração. Essas informações eram divulgadas nos microdados e possibilitavam uma análise mais ampla do perfil dos candidatos.

As variáveis selecionadas são qualitativas nominais (CAMPOS, 2000) e a análise de cada uma delas se deu por categorização, ou seja, os dados foram colocados em classificações/classes e a partir dessas divisões, verificou-se a frequência com que ocorriam. Como usou-se um questionário elaborado pelo Inep, as categorias já eram previamente definidas, segundo as possibilidades de resposta apresentadas no questionário. O uso da categorização se justifica, pois

> Categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro. Podem-se cruzar categorizações obtendo maior detalhamento da informação: sexo x último nível escolar frequentado; ou sexo x último nível escolar frequentado x leitura preferida (GATTI, 2004, p. 15).

No entanto, a divisão por classes foi reorganizada pela pesquisadora, pois ao longo dos dez anos de aplicação analisados, o questionário passou por alterações. Com isso, alguns dados que foram separados tiveram de ser reagrupados durante a classificação das respostas. Um exemplo é o que ocorreu com a categoria “Ensino Fundamental” no que diz respeito à escolaridade do pai e da mãe. A partir do ano de 2015, surgiu uma nova possibilidade de resposta ao item “escolaridade do (a) pai (mãe) ou homem (mulher) responsável por você”, a nova possibilidade permitia que o candidato marcasse: “Ensino Fundamental 1 Incompleto”. Nos anos de 2009 até 2014, a resposta em relação ao Ensino Fundamental 1 (EF1) era: “Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)”, o que não deixava claro se era EF1 completo ou não. Para os gráficos relacionados aos participantes que obtiveram nota mil a mudança não fica evidente, uma vez que a resposta “Ensino Fundamental 1 Incompleto” não se sobressai, logo está representada na categoria “outros”. Todavia, nos gráficos relacionados aos participantes que obtiveram nota zero, a mudança é mais relevante. Por conta dessa alteração no questionário, os gráficos que serão apresentados na sequência estão divididos em duas partes, isto é, de 2009 até 2014 e de 2015 até 2018.

Logo, com a análise em categorias, os dados obtidos puderam ser entrecruzados, de modo a fazer uma interpretação mais abrangente e contextualizada. Tendo em vista o reagrupamento que alguns dados sofreram, tem-se ainda outro exemplo (também no que se refere à escolaridade dos pais), agora, em relação à Pós-graduação. No quadro abaixo, está a questão sobre a escolaridade dos pais, do Enem 2010, juntamente com as possibilidades de resposta daquele ano:

QUADRO 1 – QUESTÃO ACERCA DA ESCOLARIDADE DOS PAIS (2010)[52]

Até qual série sua (seu) mãe (pai), ou mulher (homem) responsável por você estudou?
Da 1ª à 4ª série
Da 5ª à 8ª série
Ensino Médio
Ensino Superior
Especialização
Mestrado
Doutorado
Não estudou.
Não sei.

FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2010).
NOTA: agrupados pela autora.

Está evidente que todos as possibilidades de formação posteriores ao curso de graduação estão especificadas, já, nos anos seguintes, os itens “Especialização”, “Mestrado” e “Doutorado” foram agrupados em um único item “Pós-graduação”, logo, ao realizar o refinamento dos dados, as respostas obtidas nos campos “Especialização”, “Mestrado” e “Doutorado” tiveram de ser classificadas como “Pós-graduação”, para que houvesse uma regularidade e se tornasse possível mensurar a frequência das respostas. Estes são alguns exemplos, dentre as demais reorganizações que precisaram ser feitas.

Devido ao volume de dados analisados, as técnicas do método quantitativo foram de fundamental importância para alcançar as respostas que se buscava. Em relação a isso, Falcão e Régnier afirmam que “a quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a *auxiliar* o pesquisador a extrair de seus dados *subsídios* para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho” (FALCÃO; RÉGNIER, 2000, p. 232, grifos dos autores).

É importante explanar que os dados utilizados neste estudo podem ser considerados paramétricos e não-paramétricos: paramétricos para os casos dos participantes que obtiveram nota zero, pensando que se trata de uma população considerável, logo, é possível observar padrões; por outra lado, seriam não-paramétricos, se considerarmos os casos de estudantes que obtiveram nota mil, pois

[52] No questionário socioeconômico existem duas questões em separado sobre a escolaridade dos pais, uma em relação ao pai ou homem responsável e outra acerca da mãe ou mulher responsável. Contudo, foram agrupados neste quadro de modo a tornar a informação mais direta, já que as alternativas eram as mesmas para os dois casos.

compreende um grupo relativamente pequeno de casos, portanto, não se pode inferir um desvio ou erro padrões, mas sim, presumir uma média (CAMPOS, 2000).

Apesar dos casos relacionados às redações notas zero serem mais frequentes do que os relacionados às redações com notas mil, ambos são analisáveis, principalmente pelo fato de que o estudo desenvolvido aqui abrange dez anos de aplicação do exame. Sendo assim, analisando os dois grupos de forma ampla, temos duas populações consideráveis. Além do mais, a comparação com os dois grupos permite leituras mais densas e análises mais aprofundadas.

Ressalta-se que não é a escolha da abordagem (quantitativa ou qualitativa) que define o referencial analítico e metodológico da pesquisa, mas a perspectiva epistemológica. Portanto, a opção pela análise estatística nesta investigação é reflexo da corrente teórica seguida, a qual alia diferentes técnicas de investigação. Um exemplo de que é possível conciliar diferentes abordagens e manter o rigor científico é a própria obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers: les étudiants et la culture*[53], datada de 1964, que tinha por objetivo compreender as desigualdades que perpassavam o ambiente escolar. Partindo de dados quantitativos, realizaram uma interpretação qualitativa das informações obtidas. Acerca do modo como foram conciliadas diferentes abordagens em Os Herdeiros, Rohling defende

> Quando se diz, então, que Les Héritiers representou uma mudança de paradigma, [...] diz-se justamente que, com ela, as análises não se concentravam apenas na apreciação estatística dos dados empíricos, mas que, com e através deles, pronunciamentos de caráter qualitativo são estabelecidos. E é especial e notadamente por meio dessa análise qualitativa do material empírico que, no trabalho de Bourdieu e Passeron, a dinâmica interna do objeto é desvelada (ROHLING, 2014, p. 287).

Segundo Sanchez Gamboa (2003) independente da abordagem que se opte, todas elas vão ser compostas por uma "lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver mundo" (SANCHEZ GAMBOA, 2003, p. 395), ou seja, para empenhar-se em uma pesquisa, parte-se de concepções prévias, construídas a partir de teorias preexistentes, tal qual realizaram na obra em questão. Logo, o que se pretende com a presente investigação é articular teorias que possibilitem compreender as dinâmicas que estão envolvidas com o objeto de pesquisa (participantes que obtiveram notas zero ou mil na redação

[53] Optou-se por colocar o nome em francês da obra por se tratar do título original, no entanto, a partir daqui, utilizar-se-á o título da versão traduzida para o português.

do Enem, no período de 2009 até 2018), a fim de chegar nas respostas epistemológicas do que se busca (quais fatores estão relacionados ao desempenho redacional no Enem?). É por esta razão que se evidenciou até aqui quais são os pressupostos teórico-metodológicos selecionados neste estudo. Ainda de acordo com Sanchez Gamboa (2003), é imprescindível esclarecer as estratégias adotadas, pois "a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas (que precisam ser explicitadas)" (SANCHEZ GAMBOA, 2003, p. 395).

4.2 OS FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR

Estudar as desigualdades sociais que se convertem em desigualdades escolares sem considerar os estudos da Sociologia da Educação e tampouco valer-se de seus conceitos e teorias seria, no mínimo, contraditório ou, melhor dizendo, incoerente. A Sociologia da Educação permite compreender quais fatores socioeconômicos ou extraescolares podem estar associados ao desempenho escolar, tanto para o sucesso, quanto para o fracasso. Neste sentido, a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-ClaudePasseron se revelou como pedra angular para a presente pesquisa, uma vez que tornou possível enxergar as diferenças de desempenho escolar, mais especificamente o desempenho da prova de redação do Enem, como resultados alcançados a partir de diferentes pontos de partida. Ou seja, permitiu entender que a desigualdade de desempenho escolar, tendencialmente, está atrelada às desigualdades sociais – ainda que possíveis de serem transpostas –, por estar vinculado às questões de origem social.

Partindo desta percepção de que a origem social, carregada de vários elementos estruturantes, influencia no aprendizado escolar e nos resultados obtidos, poder-se-ia acreditar que o que se propõe aqui seria uma análise fatalista, uma vez que só evidenciaria que o sistema de ensino não possui autonomia suficiente para transpor essas barreiras sociais, as quais estão enraizadas no *habitus* de classe dos indivíduos. Entretanto, na teoria de Bourdieu (2015a, 2015b) e nas obras em conjunto com Passeron (2014, 1992a, 1992b) e com Champagne (2015), é possível encontrar pressupostos que revelam que a origem social é um dos fatores que pode influenciar no desempenho dos estudantes, mas há também outros aspectos que devem ser observados para poder compreender os diferentes pontos de chegada e é isto que se

fará aqui, uma análise dos diferentes fatores que se relacionam ou podem se relacionar com o desempenho na redação do Enem.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992b), na situação francesa na década de 1960, além do sexo e da origem social, outros fatores também influenciaram na carreira escolar e nos produtos do sistema de ensino, dentre eles, tem-se o capital linguístico e o grau de seleção. Estes dois fatores auxiliam no entendimento do que ocorre no caso da redação do Enem, pois o que é exigido na redação é, de certa forma, um capital linguístico, podendo ele ser possuído em maior ou menor grau, diferenciando assim, na qualificação dos textos, ou seja, aproximando-se dos altos valores quanto maior o capital linguístico possuído ou se afastando, quanto menos desenvolvido. Portanto, não se pode afirmar que não haja influência do capital linguístico na desenvoltura do participante na prova de redação. Porém, vale lembrar que o capital linguístico não se trata de uma competência que se adquire de forma única e exclusivamente pela instituição escolar, mas sim, em conjunto com a posse de outros capitais, sendo eles muitas vezes herdados pela família. Em relação a isso, Bourdieu e Passeron afirmam que

> Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família (BOURDIEU; PASSERON, 1992b, p. 82, 83).

No tocante ao segundo fator tratado acima, Bourdieu e Passeron (1992b) defendem que, dependendo do grau de seleção a que determinados grupos são submetidos, os agentes de grupos populares e médios podem passar a ser “fortemente superselecionados”, isto é, ao passarem por elevados testes de seleção e de alto grau de exigência, esses indivíduos passam a fazer parte de grupos formados por agentes de classes de elite, tendo, inclusive, um desempenho semelhante. Ainda para os sociólogos,

> de fato, os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm nesse domínio resultados ao menos equivalentes aos dos estudantes das

> altas classes, menos fortemente selecionados, e superiores aos estudantes das classes - médias, tão desprovidos quanto eles de capital linguístico ou cultural, porém menos fortemente selecionados (BOURDIEU; PASSERON, 1992b, p. 83).

Em *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*, Bourdieu e Passeron denunciam uma realidade presente no contexto francês, em que o sistema de educação, com suas práticas, reforçava, no âmbito escolar, o que já era uma desigualdade social, uma vez que valorizava conhecimentos e saberes privilegiados, que eram dominados pelas classes mais favorecidas. Em relação ao que denunciavam na obra em questão, Rohling afirma

> Com efeito, o sistema escolar reproduzia e premiava valores cujas consequências exacerbavam as assimetrias sociais, sob a chancela de princípios orientados à valorização de capacidades intelectuais e interesses frente ao conhecimento. Ao invés de dirimir as desigualdades de origem mediante a igualdade formal (ou legal) de todos face ao conhecimento, os sistemas escolares tendiam a afirmá-las e transformá-las em castas, as quais, obviamente, reproduziam aquelas desigualdades que os estudantes traziam de suas experiências prévias à dinâmica escolar (ROHLING, 2014, p. 286).

Trazendo as práticas reprovadas no caso da França para o contexto brasileiro, nota-se que o que se apontava em Os Herdeiros, não se distingue tão fortemente do que se vivencia nas instituições de ensino atualmente. O nosso sistema de ensino tende a valorizar e premiar o estudante que apresenta e traz consigo uma bagagem cultural que vai além da cultura ensinada pela escola, ou seja, valoriza os saberes prévios que se adequam à cultura escolar. Exemplo disso, é a própria redação do Enem, pois o texto considerado nota mil deve trazer saberes externos ao que a escola ensina, tendo em vista que um dos requisitos para se obter mil é que o participante demonstre plenamente seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida, conhecimentos estes que podem ter sido adquiridos pelo acesso e convívio com outros meios de informação. Com isso, o sistema de ensino acaba por legitimar uma diferença social em desigualdade escolar.

Enquanto alguns estudantes dependem da instituição escolar para obter ou elevar o seu grau cultural, existem outros grupos mais favorecidos que possuem uma herança cultural, a qual possibilita um contato diferenciado com os saberes escolares e, por ser mais valorizada, permite que esses grupos cheguem a patamares mais elevados. Para os autores,

> Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um "bom gosto" cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34).

A dominação exercida pelos grupos privilegiados faz com que, em determinados momentos da carreira escolar ou da trajetória social, os indivíduos que não dispõem das diferentes formas de capital, ou que não os possuem em quantidade, conduzam suas ações a fim de obter lucros mais garantidos, ou seja, menos arriscados, com isso, agem, inclinados por um *habitus* de classe, de modo que não necessariamente seria o mais vantajoso socialmente, mas o mais vantajoso para eles. Isso quando não são excluídos pelo sistema escolar ou pela autoeliminação. Esse processo não seria posto em prática de modo consciente, pois é condicionado pelo *habitus*.

Nota-se que as avaliações externas – tendo em vista as avaliações únicas para todos os estudantes do Brasil, como o Enem – enquanto ferramentas democratizantes de acesso à ES, teriam seu potencial limitado por fatores extraescolares. Porém, como dito no segundo capítulo, isso não exclui a sua relevância e a importância da sua aplicação anualmente.

4.3 UMA ANÁLISE ENTRELAÇADA

Nesta seção, foram apontados alguns elementos que reforçam a importância e evidenciam a intenção de se fazer uma análise que englobe distintas variáveis, a fim de compreender um fenômeno social.

Para Bourdieu, a carreira escolar pode ser compreendida como um processo que está entrecruzado por diferentes variáveis pertencentes a uma estrutura, podendo influenciar de maneiras distintas conforme os capitais e *habitus* dispostos. Sendo assim,

> as variações· (que) devem ser compreendidas como elementos de uma *estrutura* e como momentos de um *processo*. Esse duplo enfoque impõe-se aqui, já que, por um lado, o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o capital cultural e o ethos de classe, e por outro lado, esses fatores se convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar,

> numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente (BOURDIEU; PASSERON, 1992b, p. 97, grifos dos autores).

O que se pretende aqui, não é uma análise unívoca de certas variações que estão atreladas aos resultados escolares. Muito pelo contrário, o que será analisado a seguir é um conjunto de fatores que se assemelham a uma cadeia de elos metálicos, ou seja, elementos presos entre si, que não permitiriam uma análise individual, pois, segundo os autores, passam a ser um sistema, um conjunto de elementos que funcionam em conjunto, influenciando em nossas práticas. Em relação a isso,

> É o sistema dos fatores enquanto tal que exerce sobre as condutas, as atitudes e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, a ação indivisível de uma causalidade estrutural, de sorte que seria absurdo imaginar isolar a influência de tal ou qual fator e, mais ainda, lhe emprestar uma influência uniforme e unívoca nos diferentes momentos do processo ou nas diferentes estruturas de fatores (BOURDIEU; PASSERON, 1992b, p. 97).

Cabe ressaltar que, assim como as variáveis não devem ser analisadas individualmente, elas tampouco podem ser vistas como imutáveis ou constantes. Dito em outras palavras, as variáveis, ao longo da carreira escolar, passam por retraduções e são transformadas, pois existe uma correlação entre as classes, além de que, com o passar do tempo, elas são reconvertidas, pois ganham diferentes pesos na trajetória do agente. Em relação a isso, Bourdieu (1992b, p. 102) afirma que em alguns casos “as determinações relacionadas com a condição de classe de origem perdem progressivamente o seu peso, em proveito das determinações escolares que são a sua retradução.”

Tendo em vista o questionário e os microdados divulgados pelo Inep, respaldando-se no aporte teórico bourdieusiano (BOURDIEU 2015a, 2015b, 2007, 2003a, 2003b), (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015), (BOURDIEU; PASSERON 2014, 1992a, 1992b) e considerando a literatura relativa aos fatores socioeconômicos relacionados ao desempenho escolar, a saber: Carvalho (2017), Unesco (2015), Menezes-Filho (2007), Soares (2004), Soares e Collares (2006), foram selecionadas as seguintes variáveis e categorias, conforme apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 2 – VARIÁVEIS E CATEGORIAS ANALISADAS[54]

Nome da variável		Nomenclatura utilizada pelo Inep	Categorias[55]
Gênero/ sexo		TP_SEXO	Feminino. Masculino
Tipo de escola	Tipo de escola EF	Questão 42 – Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Fundamental?	Somente em escola pública. Somente em escola provada. A maior parte em escola pública. A maior parte em escola privada. Somente em escola indígena. A maior parte em escola indígena. Somente em escola situada em comunidade quilombola. A maior parte em escola em escola situada em comunidade quilombola.
	Tipo de escola EM	Questão 47 – Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?	
Escolaridade dos pais	Escolaridade do pai	Questão 1 – Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?	Nunca estudou. Ensino Fundamental 1 incompleto. Ensino Fundamental 1 (EF1). Ensino Fundamental 2 (EF2). Ensino Médio. Pós-graduação. Não sei.
	Escolaridade da mãe	Questão 2 – Até que série sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?	
Acesso à internet		Questão 25 – Na sua residência tem acesso à internet?	Não. Sim.
Idade		NU_IDADE	Resposta numérica individual.
Cor/raça		TP_COR_RACA	Branca. Preta. Parda. Amarela. Indígena.
Renda familiar		Questão 6 – Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)	Nenhuma renda. Até 1 salário mínimo. De 1 a 2 salários. De 2 a 5 salários. De 5 a 10 salários. Mais de 10 salários.

FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2016).
NOTA: Reformulações e adequações realizadas pela autora.

A seguir, os dados foram apresentados separadamente para facilitar o entendimento e a organização dos gráficos e informações, todavia, a todo momento fica evidente o quanto as variáveis se correlacionam e estão entrelaçadas.

4.3.1 Análise das variáveis: gênero/sexo

Partindo das considerações levantadas até aqui, optou-se por analisar, primeiramente, a variável relacionada ao gênero dos participantes que obtiveram

[54] Ressalta-se que todas as variáveis foram analisadas para os grupos de redações com notas zero e mil.
[55] As categorias expostas no quadro 2 estão apresentadas de modo geral, há algumas alterações no decorrer das análises, por motivo do questionário do Inep passar por alterações, mas a essência das categorias não foi alterada.

notas mil ou zero na redação do Enem. Tal variável foi analisada à luz dos conceitos bourdieusianos de dominação e dominação masculina. Além disso, foi possível encontrar, nas obras de Bourdieu e Passeron (2014, 1992a, 1992b), outros elementos que possibilitaram a análise aqui proposta.

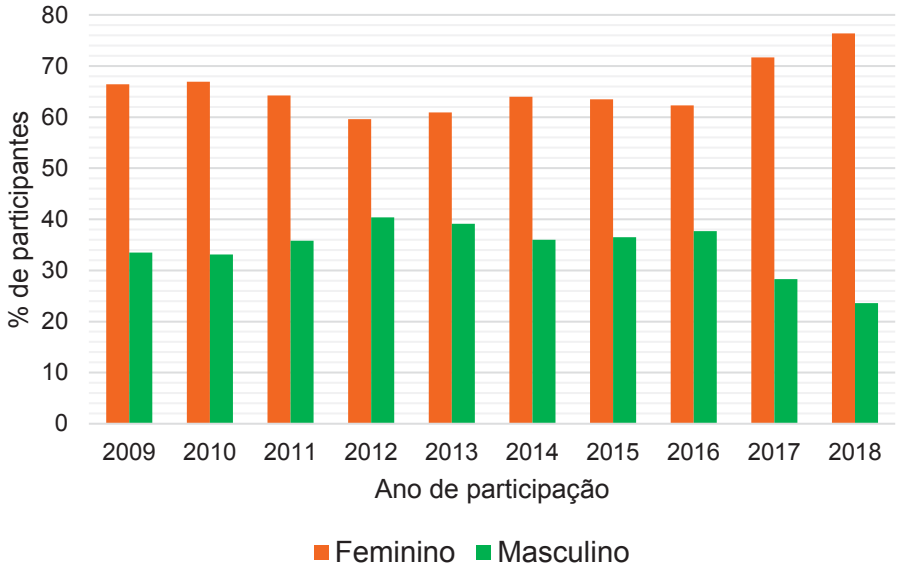
Segundo Bourdieu e Passeron (1992b), há um sistema de determinações relacionado à classe de origem que opera distinções durante a carreira escolar dos agentes. Os teóricos apresentam um quadro esquemático[56] para explicar como essas determinações influenciam em maior ou menor grau, ao longo do percurso escolar, nas formas de ser, pensar e agir dos estudantes. No esquema (1992b, p. 101), há uma divisão conforme a fase de ensino, por esta razão está dividido em quatro partes, sendo elas: primária, secundária, superior e pós universitária (utilização profissional da qualificação escolar). É possível observar que a variável sexo está correlacionada com a condição de classe de origem, que está na fase primária de ensino. A variável sexo, em conjunto com outras variáveis (todas atreladas à condição de classe de origem), ao ser retraduzida, na fase secundária, evidencia que está relacionada diretamente às probabilidades objetivas[57], inclusive, nas fases seguintes será retraduzida e convertida até atingir as condições de classe de chegada. Portanto, direta ou indiretamente, participa do processo escolar e interfere, em maior ou menor medida, nos resultados obtidos.

Em seguida, são apresentados os gráficos relacionados ao sexo dos candidatos que obtiveram nota mil ou zero na redação do Enem, no período entre 2009 e 2018.

[56] O quadro esquemático está nos anexos desta dissertação.

[57] Vale lembrar que as probabilidades objetivas seriam as chances prováveis de êxito, relacionadas com as condições de classe do agente, ou seja, com o destino provável. As probabilidades objetivas estão ligadas ao que é possível de ser realizado por um determinado agente, que pertence a uma classe de origem, já quando o agente passa a compatibilizar as disposições, de modo mais ou menos inconsciente, ele adequa as probabilidades objetivas com a esperança subjetiva, tornando a necessidade uma virtude.

GRÁFICO 2 – SEXO DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM

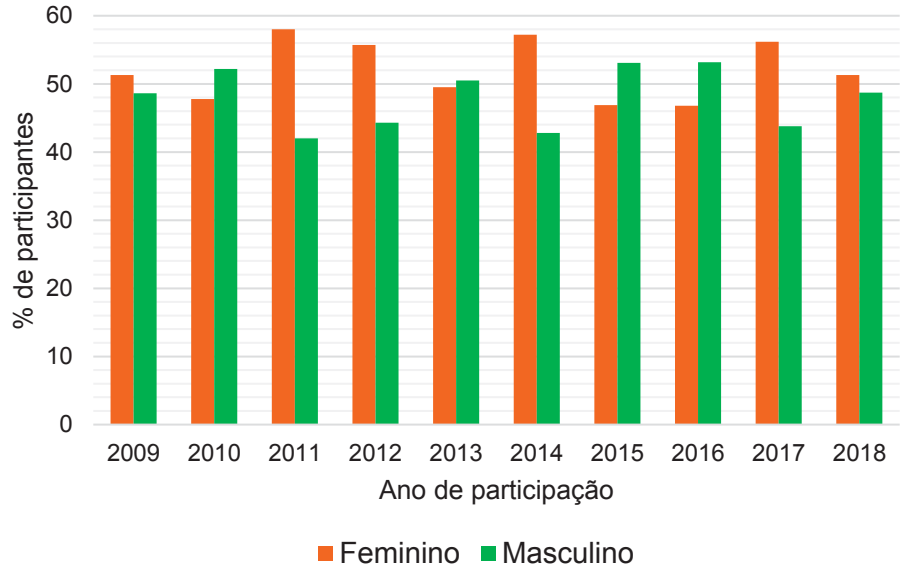


FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: reunidos pela autora.

Desde 2009 até 2018, em todos os dez anos de aplicação analisados, o grupo feminino se sobressaiu em relação ao grupo masculino, tendo em vista os participantes que obtiveram nota mil na redação. Em alguns casos, como nos anos de 2010, 2017 e 2018, a porcentagem de candidatas que obtiveram mil representa mais que o dobro do grupo masculino. Convém ressaltar que em diversos levantamentos feitos por jornais, como o Nexo[58], O Estadão[59] dentre outros, o grupo masculino predomina nas quatro grandes áreas do Enem, inclusive, na média geral, obtendo maiores notas, com exceção da redação, que é dominada pelo grupo feminino. Não só nesses veículos, mas em pesquisas acadêmicas essas constatações também foram apresentadas (ZACCHI, 2016).

[58] Ver: https://www.nexojornal.com.br/grafico/2018/10/19/A-escolaridade-dos-pais-e-o-desempenho-dos-filhos-no-Enem.
[59] Ver: https://infograficos.estadao.com.br/educacao/enem/desigualdades-de-genero-e-raca/

GRÁFICO 3 – SEXO DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE:
Microdados do Enem.
NOTA: reunidos pela autora.

Em relação ao sexo dos candidatos que obtiveram nota zero na redação do Enem, não há uma unanimidade como ocorreu com os participantes que receberam nota mil. Aqui, é possível observar uma inconstância nos dados; dos dez anos de aplicação analisados, em quatro deles (2010, 2013, 2015 e 2016) o grupo masculino representou a maioria, já, nos outros seis anos, o grupo feminino esteve nesta posição.

A discrepância entre os grupos feminino e masculino fica bem mais evidente nos dados relacionados às notas mil, do que dos dados relativos às notas zero, isto é, entre os candidatos que obtiveram nota mil, o grupo feminino ocupa um lugar de destaque, enquanto que no grupo dos candidatos que obtiveram nota zero, ambos os grupos estão em posição de “equilíbrio”.

A partir dos gráficos 2 e 3 é possível inferir algumas conclusões de análise. Primeiramente, no que diz respeito ao fato de o grupo feminino ocupar lugar de destaque na redação do Enem, não só em relação às candidatas que obtiveram mil, mas, como os estudos quantitativos apontados acima revelam, em relação ao total de participantes, elas também aparecem em um lugar proeminente. Isso se deve ao fato de que há condições desiguais em relação ao sexo dos candidatos, pois ao passo que

as mulheres obtêm as melhores notas na redação, em todas as outras áreas, os homens ocupam este lugar (ZACCHI, 2016).

Além disso, no Brasil, a taxa de analfabetismo entre homens é maior do que entre as mulheres, se considerarmos jovens entre 15 e 19 anos (CARVALHO, 2004). Isso ocorre por diversas razões, que envolvem, em grande parte, a necessidade de trabalhar para ampliar a renda da família. Em relação a isso, Carvalho (2004), afirma

> Sabemos que a grande maioria desses jovens analfabetos passou pela escola e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e escrita, teve uma trajetória escolar marcada pela repetência e pela evasão e esse é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (CARVALHO, 2004, p. 249).

A discussão levantada por Carvalho dá indícios para compreender o porquê de mulheres serem maioria no grupo de redações com maiores notas, mas sinaliza, principalmente, a razão de o grupo de inscritos ser composto em maior parte pelo grupo feminino, tendo em vista, sobretudo, as questões de evasão escolar por parte do grupo masculino.

Há também evidências empíricas que demonstram que as meninas, por terem mais afinidade com práticas de leitura, afinidade essa socialmente construída, tendem a apresentar um melhor rendimento em avaliações que envolvem letramento (ARTES, 2007). Ou seja, há uma tendência por parte do grupo feminino em obter melhor desempenho nos estudos e conhecimentos linguísticos (SOARES; COLLARES, 2006). Logo, nota-se que o que ocorre aqui é uma superioridade entre o grupo feminino no que diz respeito ao trabalho com o texto.

Ao mesmo tempo que as mulheres representam a maioria no grupo de participantes que obtiveram nota mil, elas também são a maioria no grupo dos candidatos que obtiveram zero, pois dos dez anos de aplicação analisados, em seis elas estiveram em primeiro lugar. Por que isso ocorre? Elas não seriam melhores na produção textual? Na média geral, elas obtiveram, de fato, as melhores notas, mas não se pode ignorar o fato de que elas representam a maioria no grupo de participantes inscritos e presentes, representando uma média de 57%, enquanto os homens representam 43%, isto é, há mais mulheres realizando a prova. Além disso, a discrepância entre os resultados é muito mais marcada no gráfico 2, do que no gráfico 3, pois há anos em que os homens representam a maioria em relação ao

resultado zero, e isso não ocorre no gráfico 2. O que se pretende dizer aqui é que o fato de as mulheres serem a maioria a fazer a prova, não justifica o fato de serem a maioria obter nota mil, mas, há de fato, um domínio de capital linguístico mais elevado por parte do grupo feminino. Não se chegou a esta conclusão exclusivamente pelo fato de serem maioria no grupo de participantes que obtiveram mil, mas também por representarem a maioria a tirar melhores notas na redação, no grupo total de participantes do Enem.

As relações de dominação estão presentes nos diferentes campos e em distintos níveis, essa afirmação é possível a partir da compreensão de que em todo campo há agentes desiguais, munidos de capitais desigualmente distribuídos, com isso, há indivíduos em posição dominante e outros em posição de dominados. De acordo com Saint Martin, essa dominação também ocorre em relação ao sexo, a saber

> Mas a dominação não é apenas uma dominação de classe ou de grupo. É também uma dominação masculina eludida em La Noblesse d 'État, [...]. A diferença segundo os sexos, levada em conta nas primeiras análises de correspondências sobre os alunos das Grandes Escolas, tinha um peso tão forte que praticamente esmagava as oposições segundo a origem social e o capital escolar, e foi julgado então preferível não desenvolvê-la nas análises de correspondências [...], e isso merecia análise e reflexão. Não teria sido necessário questionar-se sobre o que significava a seleção, a produção e a reprodução de uma elite escolar quase exclusivamente do sexo masculino? (SAINT MARTIN, 2003, p. 23).

Ao final do fragmento, Saint Martin critica o fato de não terem desenvolvido mais profundamente as pesquisas que notavam as desigualdades relacionadas ao sexo, uma vez constatada a predominância masculina. Ainda acerca da dominação masculina, na obra de Bourdieu, a autora afirma

> A questão da diferença segundo os sexos é abordada rapidamente e de forma secundária, a respeito dos laureados do Concurso Geral e dos alunos dos cursos preparatórios às Grandes Escolas, mostrando que, nos dois casos, as meninas devem apoiar-se mais do que os meninos, em vantagens compensatórias para passar nos concursos, ou a propósito dos alunos da Escola Normal Superior de Sévres que, na escolha dos palestrantes a serem convidados a sua escola, conformam-se à "divisão do trabalho entre os sexos que outorga aos homens a política e às mulheres a estética e em particular a literatura." (SAINT MARTIN, 2003, p. 28).

Ao constatar que, no contexto francês, dos anos 60, o grupo feminino devia apoiar-se mais em vantagens compensatórias do que o grupo masculino para obter êxito nos concursos, a autora evidencia, por meio de fatos, a dominação masculina

presente no âmbito escolar. Além disso, denuncia o fato de a divisão do trabalho também ser submetida a questões de sexo, em que homens seriam selecionados para tratar de temas políticos na escola, enquanto as mulheres tratariam de estética, por exemplo, a literatura.

Ainda que Saint Martin esteja tratando do caso francês, de uma realidade da década de 60, os pontos levantados por ela estabelecem uma relação com a análise apontada aqui. Os dados observados revelam que há uma superioridade feminina única e exclusivamente na prova de redação do Enem, ou seja, nas demais áreas do conhecimento avaliadas pelo exame, prevalece uma dominação masculina. O fato de o grupo feminino sair-se melhor na redação com nota mil (poucos casos em relação ao total), não lhe permite estar em uma melhor colocação no exame como um todo.

Tal afirmação corrobora outras constatações apresentadas anteriormente em outras pesquisas, como Zacchi (2016), que analisou os dados do Enem de 2011, e observou que “o desempenho masculino superou o feminino na prova objetiva e o inverso ocorreu na prova de redação” (ZACCHI, 2016, p. 7). A autora completa afirmando que, no ano de 2011, “a média brasileira (no exame) é 11,4% de desempenho superior dos homens em relação às mulheres (p. 143).

Para Zacchi, os dados relacionados ao melhor desempenho do grupo feminino na prova de redação

> confirmam que o interesse e que as práticas de leitura e escrita das mulheres tendem a serem maiores que o dos homens e que a capacidade de escrita delas é diretamente influenciada pela maior dedicação à leitura, o que também intervém diretamente na maior facilidade de comunicação das mulheres por meio da escrita (ZACCHI, 2016, p. 144).

Ainda acerca dos dados relacionados à superioridade feminina na área de linguagens e da masculina em todas as demais, Zacchi completa afirmando que esses dados

> refletem valores de uma sociedade marcada pela dominação masculina a qual interfere e orienta as escolhas individuais bem como o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de interesses diferenciados por gênero em relação às áreas do conhecimento escolar (ZACCHI, 2016, p. 265).

Carvalho (2017), ao analisar os dados dos participantes que fizeram a prova de redação do Enem 2015, constatou que a superioridade feminina nesta área ficou

evidente. Inclusive, a autora analisou os participantes segundo as notas que obtiveram, ou seja, por gradações, o que fortalece ainda mais o argumento.

Luz (2006) e Menezes-Filho (2007), que analisaram dados do Saeb, concluíram do mesmo modo que o grupo feminino tende a obter melhor desempenho em Língua Portuguesa, enquanto o grupo masculino obtém melhores resultados em Matemática.

A seguir, apresenta-se a análise de um fator escolar, na qual serão comparados os desempenhos dos candidatos conforme a escola em que cursaram o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, pública ou privada.

4.3.2 Tipo de escola

Além das questões relacionadas ao sexo dos participantes, analisaram-se, aqui, os fatores relacionados ao tipo de escola dos candidatos do Enem que obtiveram zero ou mil na prova de redação.

A pergunta relacionada ao tipo de escola presente no questionário socioeconômico era, basicamente, “Em que tipo de escola cursou/ cursa/ frequentou o Ensino Médio?” e “Em que tipo de escola cursou/ cursa/ frequentou o Ensino Fundamental (EF)?”. Havia outro item, no qual os candidatos deveriam responder o tipo de escola do EM, embora fosse um item com respostas mais diretas, não era uma questão obrigatória[60], por esta razão, não pode ser utilizada para fins de análise, uma vez que, em vários dos anos investigados, havia um número bem expressivo de respostas “em branco”.

Saber o tipo de escola em que estudaram os participantes do Enem possibilita uma melhor compreensão da realidade e dos fatores relacionados ao desempenho na redação, já que torna possível desvendar se se tratam de estudantes provenientes somente de escolas públicas, privadas ou se fizeram parcialmente em escolas públicas e privadas. Antes de aprofundar a análise, abaixo, há um quadro com as possibilidades de respostas para a questão acerca do tipo de escola dos candidatos.

[60] O fato de algumas questões não serem obrigatórias dificultou e até impossibilitou a análise de certos dados. Após os dados serem filtrados, informações como localização/zona da escola (urbana ou rural) e dependência administrativa (municipal, estadual, federal e privada) não foram possíveis de serem analisadas, pois, em alguns anos, a porcentagem de participantes que não responderam tal questão, correspondeu a mais de 70%, tornando os dados inválidos. Em Paula e Nogueira (2018) é possível identificar questões relacionadas ao impacto das regiões em que determinados indivíduos vivem e a carreira escolar que traçam.

QUADRO 3 – QUESTÃO ACERCA DO TIPO DE ESCOLA EM QUE OS ESTUDANTES CURSARAM O EM (2011)

Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?
Somente em escola pública;
Maior parte em escola pública;
Somente em escola particular;
Maior parte em escola particular;
Somente em escola indígena;
Maior parte em escola indígena;
Somente em escola situada em comunidade quilombola;
Maior parte em escola situada em comunidade quilombola;
Não frequentei a escola.

FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2011).

Desde o ano de 2009 até o ano de 2014, as opções de resposta se mantiveram as mesmas. A partir de 2015, o questionário foi alterado[61] e não contava mais com as opções relacionadas à escola indígena, comunidade quilombola e "não frequentei a escola"[62]. Por outro lado, passou a conter opções relacionadas à posse de bolsas integrais. O quadro abaixo revela como as possibilidades de respostas ficaram após a reformulação.

QUADRO 4 – QUESTÃO ACERCA DO TIPO DE ESCOLA EM QUE OS ESTUDANTES CURSARAM O EM (2015) - APÓS REFORMULAÇÃO

Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?
Somente em escola pública.
Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral.
Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa.
Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral.
Somente em escola privada com bolsa de estudo integral.

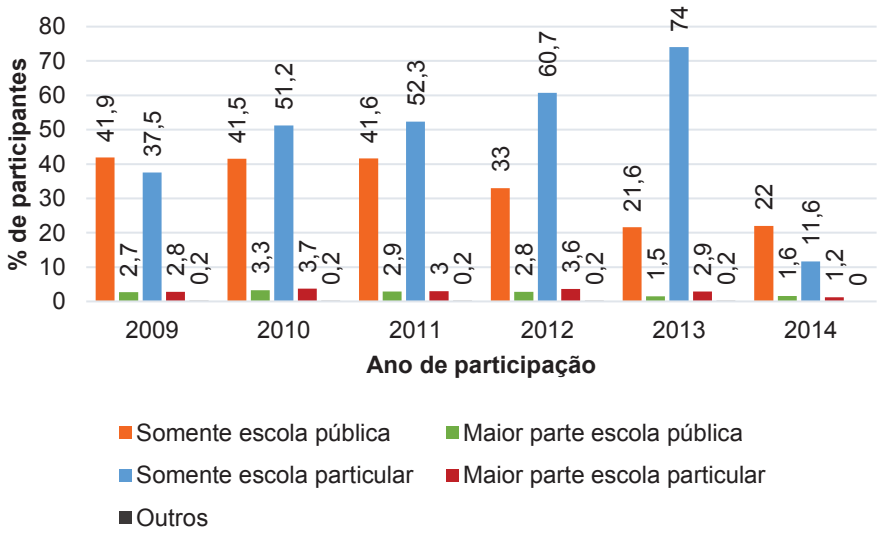
FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2015).

[61] A questão que sofreu mais alterações, em 2015, foi a do EM, pois na do EF continuavam constando as alternativas relacionadas à escola indígena e comunidade quilombola, a opção "não frequentei a escola" não estava presente no questionário do EF, ou seja, foi uma alteração parcial, pois as alternativas com informações referentes à posse de bolsa de estudos não foram acrescentadas em relação a esse nível de ensino. Além disso, no ano de 2016, a estrutura se manteve, tanto para o EM, como para o EF.

[62] No ano de 2018, a possibilidade de resposta "Não frequentei a escola" voltou a compor o quadro de alternativas.

Os quadros 2 e 3 apresentam as possibilidades de respostas para a questão relacionada ao tipo de escola frequentada no EM, porém, são válidos para a mesma questão referente ao EF. Para fins de organização, a seguir, são apresentados os gráficos 4 e 5, relacionados ao tipo de escola em que os participantes que obtiveram notas mil ou zero, respectivamente, cursaram o EM, e após esta análise, serão apresentados os dados referentes ao EF.

GRÁFICO 4 – TIPO DE ESCOLA (EM)[63] DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2014[64]

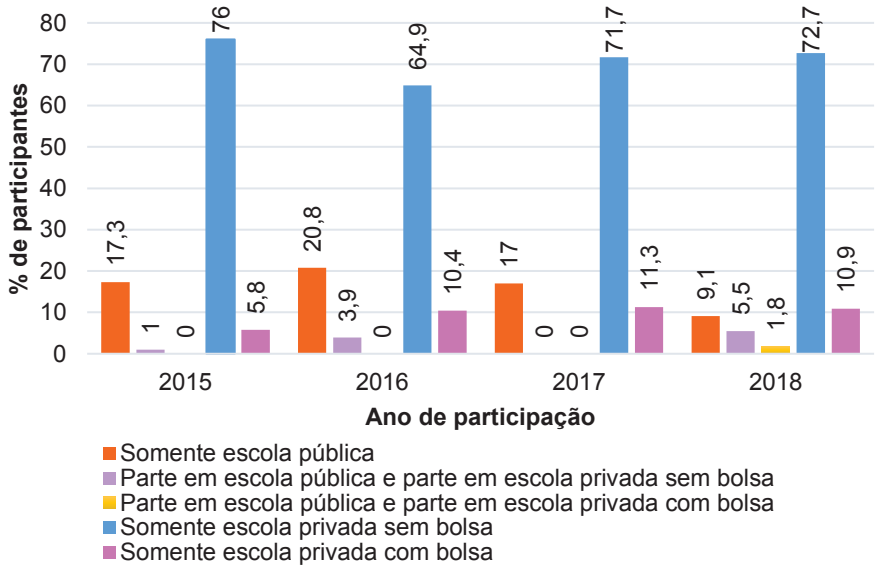


FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: organizados pela autora.

[63] Desde 2009 até 2014, o Inep utilizava a nomenclatura “escola particular”, a partir de 2015 passou a utilizar “escola privada”. Nesta investigação, optou-se por manter a nomenclatura utilizada pelo Inep conforme os anos de aplicação.

[64] Os microdados fornecidos pelo Inep relativos aos anos de 2009 e 2014 apresentam inconsistência em relação ao tipo de escola. Em 2009, pouco mais de 14,8% dos participantes que obtiveram mil não responderam a esta questão e, em 2014, mais de 60% não respondeu, tais indefinições ocorreram com os gráficos relativos ao EF, dos mesmos anos.

GRÁFICO 5 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 ATÉ 2018



FONTE: Microdados – Enem.
NOTA: organizados pela autora.

Os gráficos 4 e 5 trazem a mesma questão, no entanto, tiveram de ser separados, já que a partir de 2015, a questão trazia outras possibilidades de resposta. A divisão em duas partes não comprometeu a análise, porém, a partir do ano de 2015, as informações relativas à bolsa de estudos, possibilitaram uma interpretação mais abrangente dos candidatos envolvidos, logo, a análise será realizada de modo decrescente, começando pelos últimos anos analisados e terminando no ano de 2009.

Nos primeiros anos analisados (de 2009 até 2014), não há informações relacionadas aos participantes bolsistas, o que dificulta a análise dos dados, pois não se sabe se dentro do total de candidatos que assinalaram escola privada (“somente em escola privada” ou “maior parte em escola privada”) há alunos bolsistas. Por outro lado, nos últimos anos, devido à reformulação do questionário nesta pergunta, foi possível realizar uma análise mais refinada, com inferências mais fundamentadas.

Em relação aos dados referentes aos estudantes bolsistas, é possível inferir alguns pressupostos à luz da teoria sociológica de Bourdieu (2015a, 2015b), Bourdieu e Passeron (2014, 1992a, 1992b), Bourdieu e Champagne (2015), tendo em vista que a herança cultural familiar está ligada ao desempenho escolar, seja para o sucesso, seja para o fracasso. Mas qual seria a relação do estudante bolsista com a herança cultural familiar? O que se pressupõe é que, na expectativa de obter lucros e ascender socialmente por meio da educação, as famílias tendem a investir mais na escolarização de qualidade e isso inclui matricular os filhos em instituições privadas.

Não se trata apenas de investir capital econômico abrindo mão de prazeres imediatos para alcançar benefícios futuros (ascetismo) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), mas se trata também de possuir um certo capital informacional, para saber de programas de bolsa que as escolas privadas oferecem, além de dispor de certo capital social, que possibilita ter contato com funcionários de escolas particulares que podem auxiliar na obtenção de bolsa, nem que seja para transmitir a informação de que há bolsas disponíveis, por exemplo. Mais adiante, com a análise dos participantes que possuem internet, o conceito de capital informacional será mais aprofundado.

Para fornecer bolsas integrais de estudos, algumas instituições promovem processos seletivos, abrindo a possibilidade da vaga, mas limitando o acesso, já que fará uma superseleção dos estudantes. Por outro lado, há escolas que fazem seleções segundo a renda familiar, ofertando a bolsa conforme menor for a renda por pessoa na casa do candidato pretendente a vaga. E ainda, há escolas que distribuem bolsas entre filhos de funcionários. Por meio dos microdados não é possível desvelar por qual dessas formas ou outras ainda é que foram recebidas as bolsas, ficam, aqui, algumas insinuações.

Voltando aos gráficos 4 e 5, nota-se que, com exceção dos anos de 2009 e 2014[65], em todos os anos de aplicação analisados a maioria dos candidatos que obtiveram mil são provenientes de escolas privadas, ainda que em alguns anos, como em 2010 e 2011, as barras de escolas públicas e privadas estejam em níveis próximos. A barra azul em destaque em ambos os gráficos evidencia isso, inclusive, no gráfico 5, a barra azul, juntamente com a barra rosa, representa os estudantes que estudaram somente em escola privadas, sendo uma pequena parte de bolsistas (barra rosa).

As escolas privadas do Brasil têm uma origem bastante antiga, antes mesmo da expansão da educação básica já ocorria uma busca intensa por esse tipo de escola (ALMEIDA et at., 2017). Essa segmentação entre escola pública e privada surgiu pelos diferentes interesses dos grupos sociais, a saber

> Na educação básica, destinada às crianças e jovens de 6 a 17 anos, os espaços reservados àqueles alunos oriundos dos grupos mais privilegiados podem se localizar no interior do próprio setor público do sistema, [...] ou na

[65] No ano de 2009, 14,8% dos participantes que obtiveram mil estão indefinidamente representados. E no ano de 2014, 63,6% estão indefinidos, ou seja, não é possível saber a resposta dada por eles. A predominância da escola pública exclusivamente nesses anos pode ter ocorrido devido a essa informação imprecisa.

> escola privada, como aconteceu muito precocemente em países como o Brasil (ALMEIDA et al., 2017, p. 942).

No estudo comparativo empreendido por Almeida et al. (2017), acerca da história da escola privada no Brasil e na Argentina, são evidenciadas algumas questões atreladas à origem social de famílias que buscam o ensino privado. Os autores intitulam esse interesse por um ensino mais restrito de “isolamento da experiência escolar”,

> o isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados passou a ser garantida pela associação entre percursos específicos, que correspondem a tipos particulares de currículos e origem social dos alunos. O resultado foi a produção de uma estrutura de oportunidades educacionais estratificada de acordo com a posição social das famílias (ALMEIDA et al., 2017, p. 942).

Inclusive, desde o início da sua criação,

> as escolas privadas, [...] embora sejam sujeitas ao mesmo currículo imposto a todo o sistema pelo Estado, dispõem de recursos próprios que lhes permitem desfrutar de grande autonomia na definição de sua proposta escolar. Podem adotar jornadas mais extensas, propor ensino intensivo de algumas áreas acadêmicas, desenvolver atividades artísticas e esportivas, além de experiências extraescolares. Além disso, podem imprimir estilos pedagógicos próprios, levando a uma certa especialização, como as escolas que oferecem experiências de autodesenvolvimento ou aprofundamento nas artes ou nas ciências (ALMEIDA et al., 2017, p. 951).

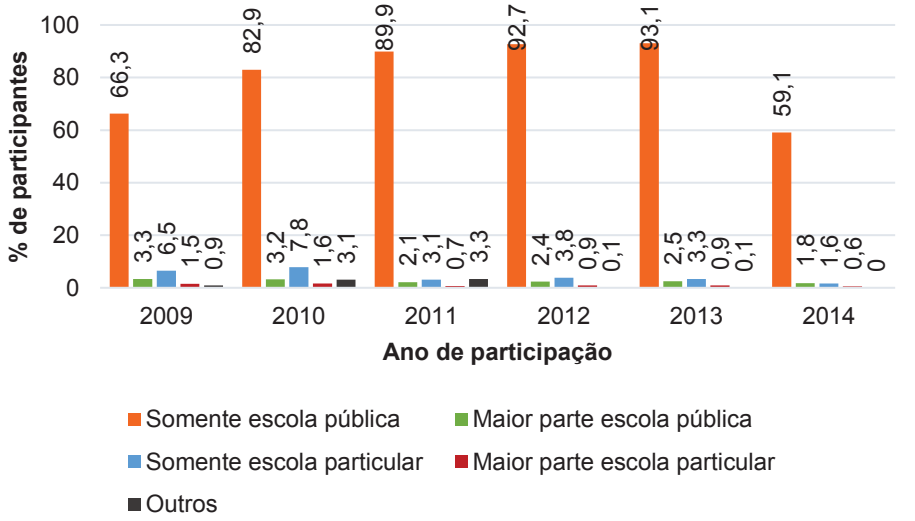
Assim sendo, é inegável a influência que a escola particular exerce na formação acadêmica dos estudantes. Ainda que, atualmente, as classes médias já estejam mais inseridas nessas escolas, continua sendo um ambiente privilegiado, com recursos mais desenvolvidos e que possibilita um melhor rendimento dos estudantes em processos seletivos. De acordo com Almeida et al. (2017, p. 952), as escolas privadas se tornaram “um importante trunfo para o acesso ao ensino superior mais prestigioso, em geral público, regulado por duros exames de admissão”.

Em vista disso, não se pode ignorar o grupo de participantes que obtiveram nota mil e são provenientes de instituições públicas, pois dentro do contexto público também existem distinções. As instituições públicas federais são bastante conhecidas por apresentarem um ensino de qualidade e gratuito, inclusive, há muitas instituições federais de educação básica que promovem processos seletivos para o ingresso nas mesmas. Dentre essas instituições federais de educação básica encontram-se os colégios militares, os institutos federais, os colégios de aplicação (GOMES;

NOGUEIRA, 2016), que são instituições de renome, com boas instalações, condições diferenciadas de trabalho para seus professores e podem possibilitar a seus alunos um melhor desempenho nas avaliações externas.

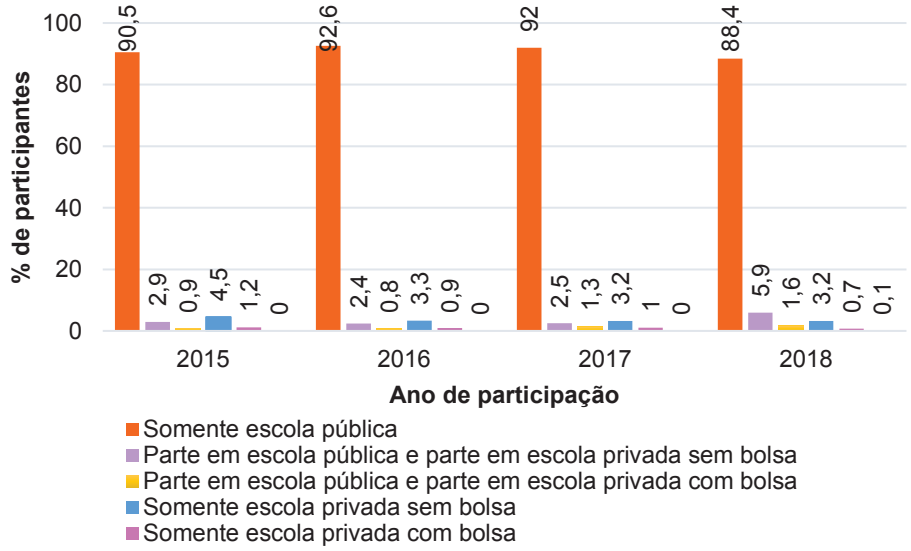
Na sequência, tem-se a realidade do EM dos alunos que receberam nota zero na redação do Enem representada pelos gráficos 6 e 7.

GRÁFICO 6 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2014



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: organizados pela autora.

GRÁFICO 7 – TIPO DE ESCOLA (EM) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2015 ATÉ 2018



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: organizados pela autora.

Se em relação à nota mil, os dados referentes às escolas públicas e privadas já tiveram certa aproximação, ainda que somente nos primeiros anos analisados e com ressalvas, como explicado na nota de rodapé 65, com a nota zero o cenário foi bem discrepante.

Desde o ano de 2009 até o ano de 2018, a maioria dos participantes que obtiveram nota zero na redação do Enem eram provenientes de escolas públicas e em oito, dos dez anos analisados, com porcentagens bem representativas, ultrapassando 80% e chegando a representar até 93% dos estudantes. Vale comentar que, tanto nos anos de 2009 e 2014, houve uma imprecisão nos dados fornecidos pelo Inep, ficando indefinidos: 21,4% em 2009 e 36,8% em 2014. No entanto, tendo em vista a constância dos dados, o que se infere é que esses dados que ficaram imprecisos estariam relacionados ao item “somente em escola pública”.

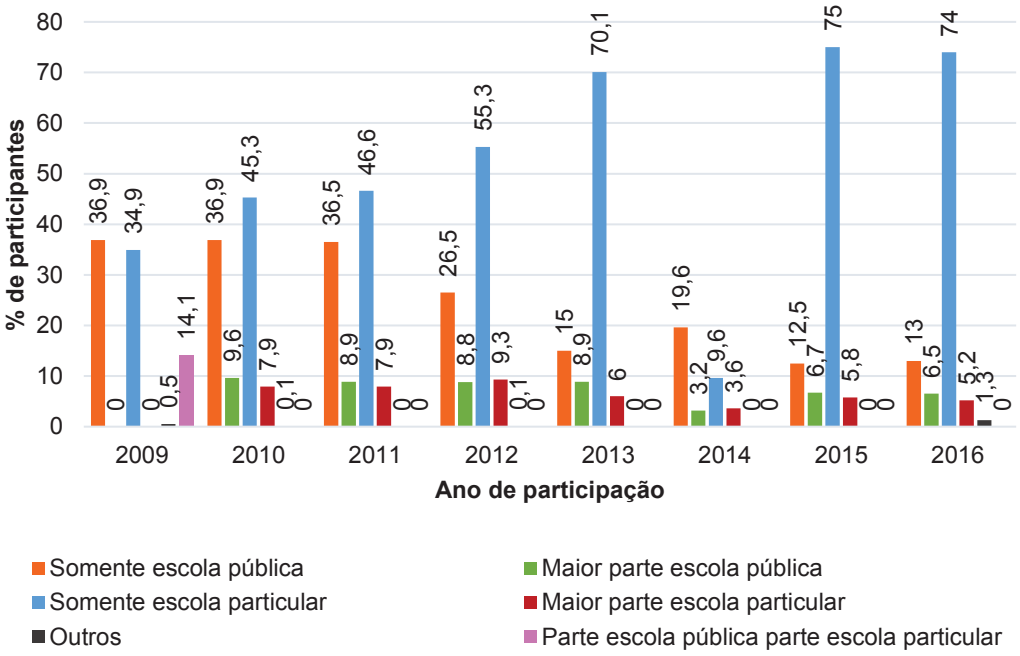
Como já explicitado acima, o nível de ensino e as diferentes possibilidades que a escola privada promove fazem com que os estudantes provenientes dessas instituições obtenham melhores resultados em exames e processos seletivos. Almeida et al. (2017) revelam que ao responder o questionário do Saeb 2013, os professores de escolas particulares afirmaram ter conseguido cumprir maior parte do conteúdo pretendido, do que professores de escolas municipais e estaduais. Além de que, o resultado obtido no Saeb do mesmo ano, entre os estudantes de escolas públicas foi abaixo do básico, enquanto que entre os alunos de escolas privadas foi adequado ou avançado.

Tendo em vista as desigualdades presentes entre as escolas públicas e privadas, compreendendo que essas instituições atendem diferentes frações de classe, cabe questionar o quanto o Enem consegue cumprir com o que promete. O discurso de democratização que o exame promove não se materializa, pois há distinções de origem social que, direta e indiretamente, limitam as chances de êxito dos candidatos.

Entre os anos de 2009 e 2016[66], o questionário do Enem possuía uma questão relacionada ao tipo de escola cursada no EF e é este dado que será considerado a seguir nos gráficos 8 e 9.

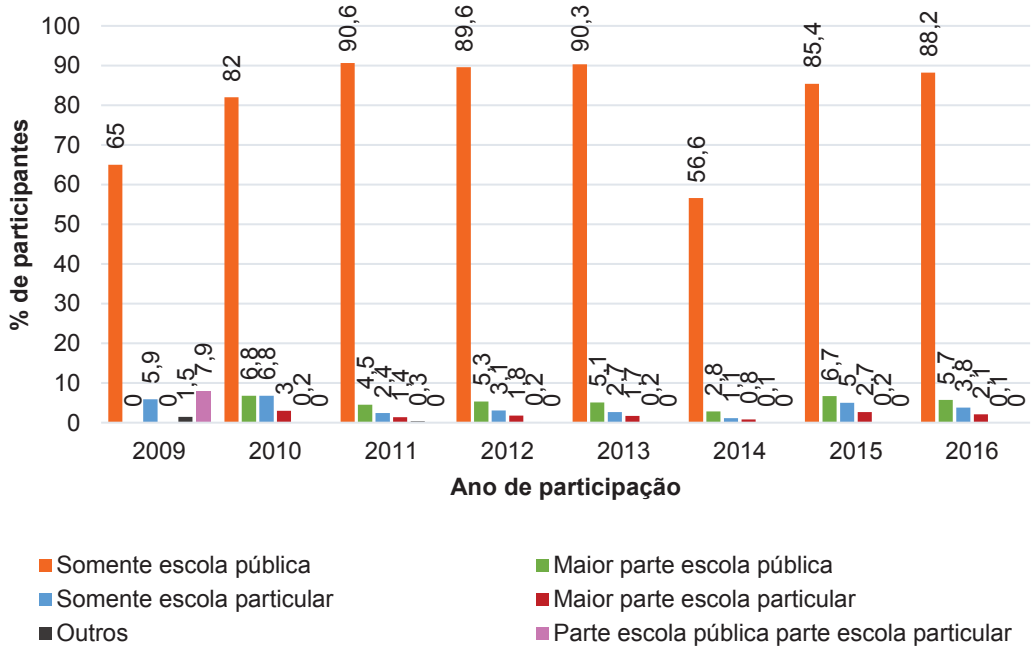
[66] Diferentemente dos outros gráficos, os gráficos 8 e 9 foram elaborados com dados colhidos até o ano de 2016, pois nos anos seguintes a questão acerca do tipo de escola do EF deixou de compor o questionário.

GRÁFICO 8 – TIPO DE ESCOLA (EF) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2016



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: organizados pela autora.

GRÁFICO 9 – TIPO DE ESCOLA (EF) DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM DE 2009 ATÉ 2016



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: organizados pela autora.

O primeiro aspecto que vale ser mencionado acerca dos gráficos 8 e 9 é em relação ao destaque das barras azuis e laranjadas, sobretudo, no gráfico 9, pois há

um abismo entre a resposta mais assinalada, “somente escola pública”, e a segunda resposta mais frequente, que na maioria dos anos foi “maior parte em escola pública”. Com isso, fica evidente que ao longo desses anos de aplicação analisados, o grupo de participantes que obteve nota zero na redação é composto, principalmente, por estudantes que cursaram o EF em instituições públicas. Isso pode ocorrer por uma série de fatores, seja pela falta de estrutura das escolas públicas em ofertar um ensino voltado para a produção de texto de forma mais consistente, seja pela falta de recursos disponíveis nessas escolas ou pelo pouco acúmulo de capital cultural valorizado pela escola por quem frequenta essas instituições.

Não se pode ignorar que há mais estudantes matriculados em escolas públicas no nosso país do que privadas, logo, a quantidade de inscritos no Enem provenientes de instituições públicas também é mais elevada. Essa informação revela que o tipo de escola em que a maioria dos estudantes que obteve nota mil na redação estudou não segue a tendência do grupo total, ou seja, o fato de o grupo que obteve nota mil ser composto em sua maior parte por estudantes de escolas privadas, distancia-os do total de participantes inscritos, que estudou, predominantemente, em escolas públicas. Se na análise dos sexos, essa diferenciação em relação ao todo não ocorreu de forma tão significativa, pois a maioria de inscritos é composta por mulheres e elas também são maioria nos grupos de zero e mil. Aqui, na análise de tipo de escola, sim. O grupo que obteve nota mil não seguiu a característica de tipo de escola da maioria dos participantes inscritos no Enem.

Outro aspecto que deve ser considerado é que na maioria dos anos analisados, entre os estudantes que obtiveram mil (gráfico 8), com exceção apenas dos anos de 2009 e 2014[67], grande parte dos participantes era proveniente de escolas privadas também no EF, como ocorreu com o EM (gráficos 6 e 7), o que pode denotar uma dominação das escolas privadas em detrimento das escolas públicas, como constatado por Almeida et al. (2017). Tal constatação está embasada em uma série de características identificadas nas escolas privadas, que faz com que elas possibilitem um melhor desempenho dos seus estudantes, dentre elas, está a questão

[67] Em ambos os anos, houve inconsistência dos dados. Em 2009, em relação aos alunos que obtiveram mil na redação, houve uma parcela de 13,6% que não respondeu a esta questão. Já, em 2014, também em relação ao grupo dos que receberam nota mil, 64% deixaram em branco. No grupo dos participantes que obtiveram nota zero também há respostas “em branco”, sendo 18,8% em 2009 e 38,6% em 2014. No entanto, devido ao número de participantes que marcaram a opção “somente em escola pública” ser bastante elevado, não compromete tanto a análise, enquanto que no gráfico 8, nota-se maior interferência.

das diretrizes, que por mais que instituições públicas e privadas de ensino tenham os mesmos parâmetros para seguir, há brechas para que as ações sejam diferenciadas. Neste sentido, “tais regulamentos deixam espaço para que essas [escolas privadas] possam desenvolver estilos pedagógicos particulares, o que é um aspecto importante para sua sobrevivência no competitivo espaço da educação privada brasileira” (ALMEIDA et al., 2017, p. 950).

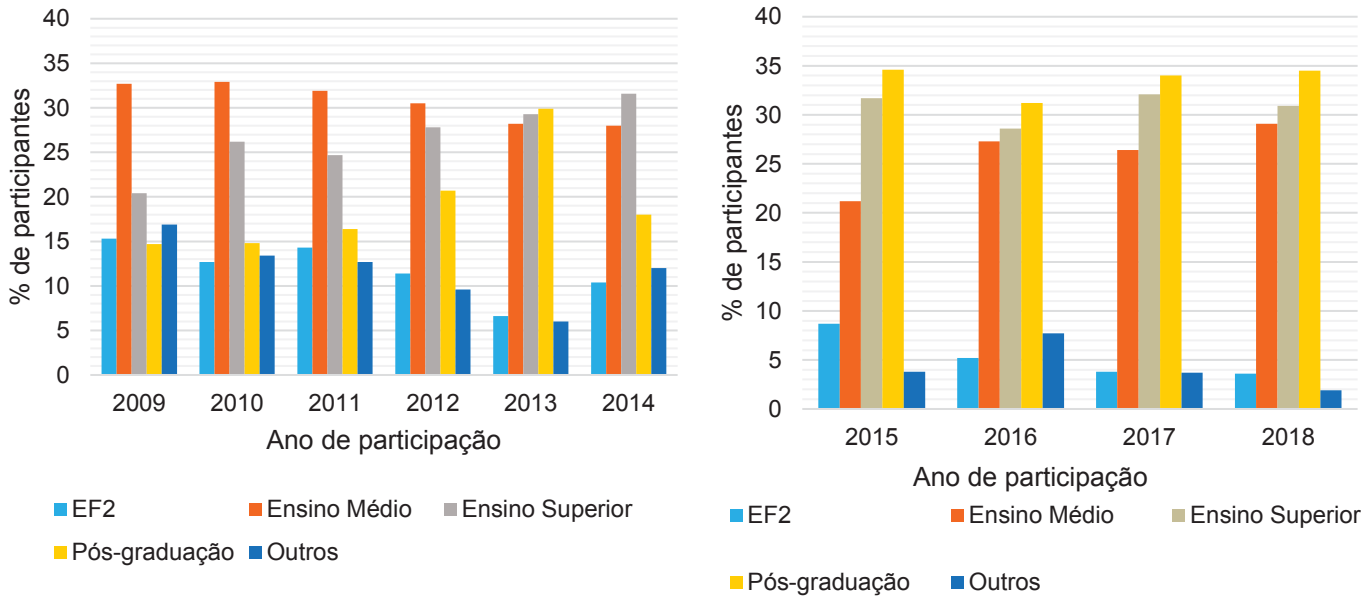
Em linhas gerais, Dubet (2008a, p. 35) ainda acrescenta que “os bons alunos, que são também os mais favorecidos do ponto de vista social, recebem um ensino melhor e mais caro”. Na sequência, o autor explicita algumas das vantagens de pertencer a uma origem social beneficiada, pois “quanto mais um aluno é de origem favorecida, mais chance tem de ser um bom aluno, e quanto melhor aluno ele for, mais chance tem de ter acesso a um ensino de qualidade” (DUBET, 2008a, p. 35). Neste sentido, solidifica o argumento proposto nesta investigação de que a maioria dos participantes com nota mil na redação obtém essa nota como uma consequência de terem recebido um ensino de mais qualidade em instituições privadas. Os dados apresentados nos gráficos também confirmam essa tendência. Ademais, o capital cultural e o capital escolar, ambos transmitidos nas relações familiares (e escolares), contribuem para que os estudantes de escolas particulares tenham maiores vantagens na prova de redação. E é este aspecto que será analisado a seguir.

4.3.3 Escolaridade dos pais

O gráfico 10 está dividido em duas partes[68], no entanto, refere-se a uma mesma questão “Até que série sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?”, e são referentes aos participantes que obtiveram nota mil na redação do Enem. Na sequência, está o gráfico 11, o qual evidencia informações a respeito da escolaridade do pai – ou homem responsável – desses mesmos participantes.

[68] A divisão em duas partes se deve ao fato de que a partir do ano de 2015 surgiu uma nova possibilidade de resposta ao item “escolaridade do (a) pai (mãe) ou homem (mulher) responsável por você”, a nova possibilidade permitia que o candidato marcasse: “Ensino Fundamental 1 Incompleto”, anteriormente, ou seja, nos anos de 2010 até 2014, a resposta em relação ao Ensino Fundamental 1 (EF1) era: “Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)”, o que não deixava claro se era EF1 completo ou não. Para os gráficos relacionados aos participantes que obtiveram nota mil a mudança não fica evidente, uma vez que a resposta “Ensino Fundamental 1 Incompleto”.

GRÁFICO 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRAUS DE ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

No gráfico 10, os dados foram organizados de modo a destacar as respostas mais recorrentes, no caso, os graus de escolaridade que se repetiram com maior frequência, e agrupados os que não foram tão recorrentes na categoria "outros[69]".

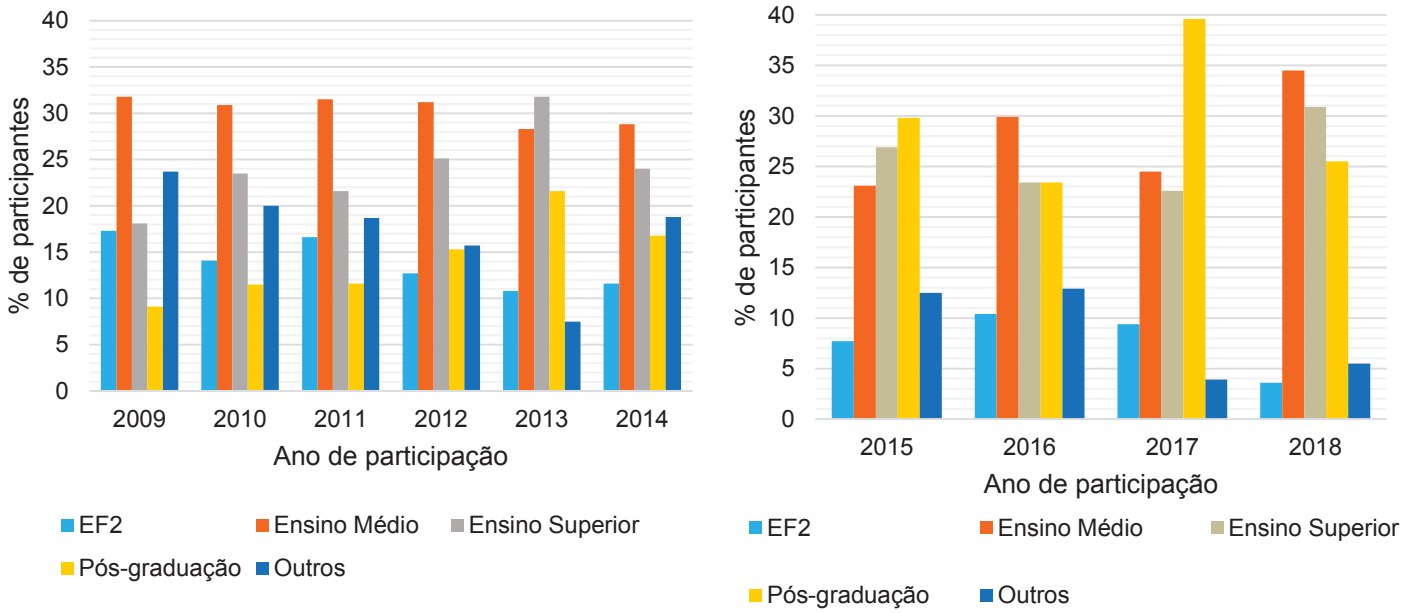
O gráfico acima evidencia que o grau de escolaridade da mãe dos participantes representa, em sua maior parte, um grau igual ou acima do Ensino Superior. É possível observar que, de 2009 até 2012, o Ensino Médio era o grau que mais se repetia, no entanto, quando se somam os valores de Ensino Superior e Pós-graduação, observa-se que representam a maioria em todos os anos. Ou seja, apesar de o Ensino Médio ser um grau com bastante incidência, o Ensino Superior e a Pós-graduação obtiveram maior destaque, pois somadas representam a maioria. Inclusive, nos últimos anos, a Pós-graduação vem em uma crescente, juntamente com o Ensino Superior. Os três graus mais representativos, de modo geral, são Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação que, juntos, chegam a somar mais de 90% em alguns anos. Por outro lado, a categoria "outros" vem diminuindo, evidenciando que

[69] A categoria "outros" nos gráficos 10 e 11 inclui: Não estudou, Ensino Fundamental 1 (podendo ser completo ou incompleto (a partir de 2015)) e Não sei. Estas categorias em separado não se sobressaem, logo, estão representadas em conjunto na categoria "outros". Inclusive, nos gráficos relacionados aos participantes que obtiveram nota zero (gráficos 12 e 13), será possível observar a mudança de modo mais relevante, pois a categoria "outros" nos gráficos 3 e 4 inclui: Ensino Superior e Pós-graduação, logo, as cores predominantes nos gráficos 12 e 13 serão bem diferentes. Ver quadro

as mães dos alunos em questão possuem um grau de escolaridade, relativamente, elevado.

Na sequência, o gráfico 11 revela algumas informações coincidentes com as encontradas no gráfico 10, ao passo que se distancia em determinados casos.

GRÁFICO 11 – DISTRIBUIÇÃO GRAUS DE ESCOLARIDADE DO PAI DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

Analisando os dados revelados pelo gráfico 11, nota-se que o Ensino Médio é o grau de escolaridade do pai que se sobressai entre os anos de 2009 e 2012, assim como em relação à escolaridade da mãe. Entretanto, assim como ocorreu no gráfico 10, quando somadas as categorias Ensino Superior e Pós-graduação fica evidente que o grau mais recorrente é de Ensino Superior ou mais. Outro aspecto relevante é que a categoria “outros” é bem mais representativa aqui, do que no gráfico 10, principalmente, entre os anos de 2009 e 2012 e também 2014.

Algo que vale a pena ser ressaltado é que no gráfico 10, em nenhum dos anos a categoria “outros” se sobressai em relação aos graus de Ensino Médio, Ensino Superior ou Pós-graduação, o que demonstra que, de modo geral, o grau de escolaridade da mãe é mais elevado se comparado com o grau de escolaridade do pai no caso dos alunos que obtiveram nota mil na redação do Enem. Essa afirmação se deve ao fato de que na categoria “outros”, estão reunidos os graus de ensino mais

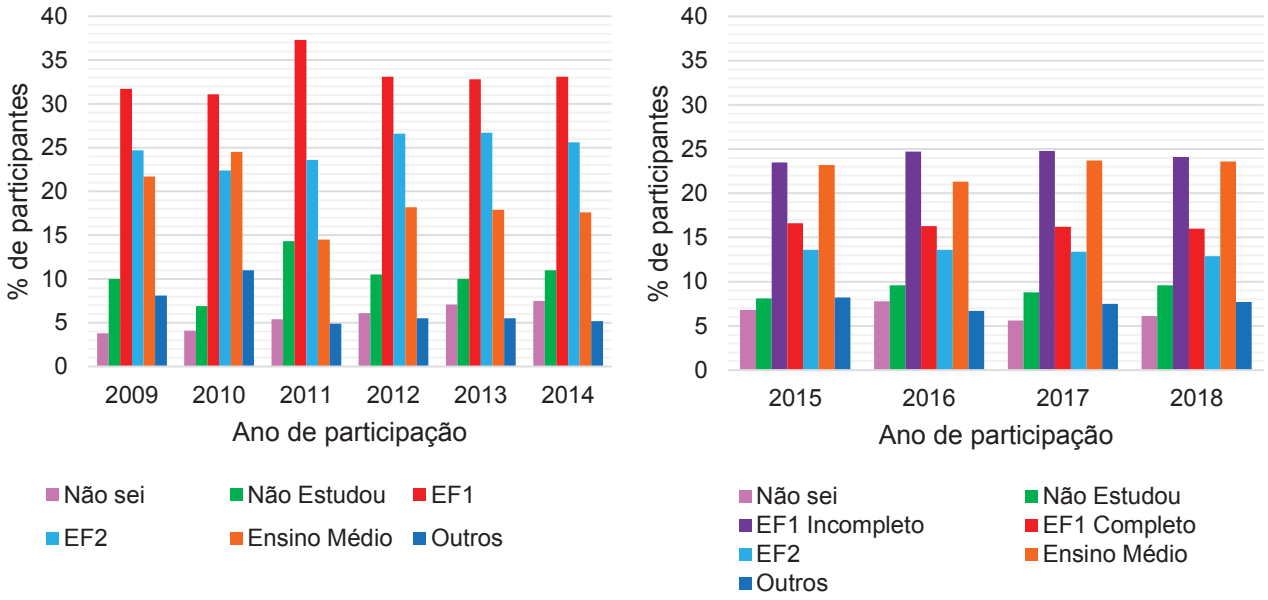
baixos e ao fazer o refinamento dos dados, observou-se que o Ensino Fundamental 1 foi um grau de ensino com bastante incidência em relação à escolaridade do pai, o que contribuiu diretamente para o aumento da representatividade da categoria “outros”. Na categoria outros, também se encontra a resposta “não sei”[70], que pode denotar muitos aspectos, desde o desconhecimento dos pais, como a falta de importância que o grau de escolaridade pode ter na família ou até mesmo por outras razões pessoais. Apesar disso, mesmo com um grau de escolaridade menos elevado do que o da mãe, o pai também apresenta um alto grau de instrução escolar, pois os níveis de Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação representam mais de 90% dos casos em alguns anos também.

Outro ponto interessante é que no ano de 2018 não houve resposta para o item “nunca estudou” para mãe, enquanto que nos anos de 2015 e 2017 não houve tal resposta em relação ao pai. Esta informação não fica evidente no gráfico, uma vez que está implícita na categoria “outros”, mas vale informá-la, já que pode ser de alguma valia para futuras investigações. Nos apêndices desta dissertação, encontram -se os gráficos com a frequência das categorias “outros”.

Nos gráficos a seguir, foram representados os dados relacionados à escolaridade dos pais dos participantes que obtiveram nota zero na redação do Enem. Os gráficos 12 e 13 foram montados em duas partes, assim como ocorreu com os gráficos 10 e 11, conforme explicado na nota de rodapé 68.

[70] Em relação à escolaridade da mãe, a resposta “não sei” não foi marcada pelos participantes que obtiveram nota mil nos anos de 2014, 2017 e 2018. Enquanto que em relação ao grau de escolaridade do pai, a resposta “não sei” não foi marcada nos anos de 2017 e 2018.

GRÁFICO 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS GRAUS DE ESCOLARIDADE DA MÃE DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO[71]



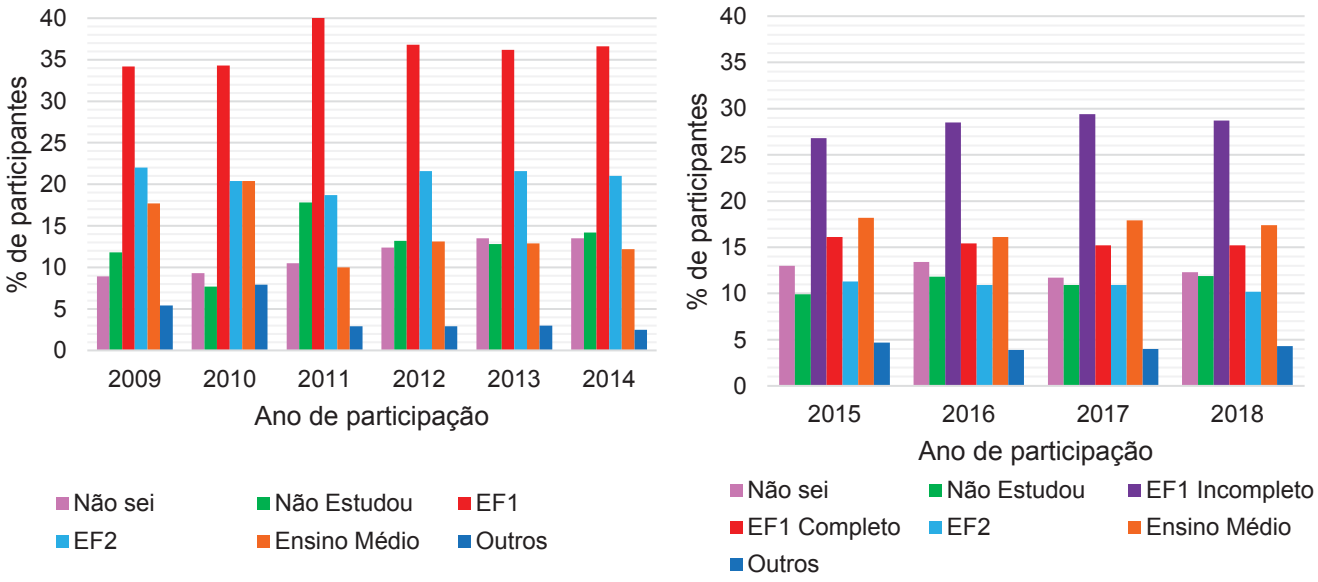
FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

O gráfico 12 revela que o grau de escolaridade predominante entre as mães dos participantes que obtiveram nota zero na redação do Enem corresponde ao EF 1, podendo ser completo ou incompleto entre os anos de 2010 e 2014 e melhor delimitado de 2015 até 2018. Isso porque houve uma alteração no questionário socioeconômico no ano de 2015, o que possibilitou definir mais especificamente o grau de ensino, que até então era inexato, uma vez que a reposta “da 1ª à 4ª série” não esclarecia, de fato, se correspondia ao EF1 completo ou não. Logo, é possível inferir que nas barras vermelhas, da primeira parte do gráfico 11, estavam agrupadas as mães que possuíam EF1 completo e as que cursaram, mas não concluíram, já na segunda parte, as barras vermelhas podem não parecer tão representativas, mas porque as barras roxas representam o EF1 incompleto, portanto, pulverizou o dado, mas se reunirmos as duas barras, notaremos que é o dado mais expressivo, ou seja, mesmo na segunda parte do gráfico, o grau de ensino que se sobressai é o que gira em torno das séries do EF, diferença gritante com o que ocorreu em relação às mães dos estudantes que obtiveram nota mil.

[71] As cores utilizadas para os gráficos são as mesmas, logo, com a mudança tão significativa de cores em evidência fica fácil notar o quanto mudou o grau de escolaridade que apareceu com maior frequência.

Até o ano de 2014, outro grau que se sobressaía era o Ensino Fundamental 2 (EF2), no entanto, a partir de 2015, o Ensino Médio passou a ocupar um lugar de maior representatividade. Além disso, respostas como “não sei” e “nunca estudou” também ocupam um lugar de relevância nesse gráfico. Logo, o que se nota é que há uma diversidade maior de respostas, revelando uma menor constância quanto ao grau de escolaridade, com exceção das respostas voltadas ao EF1 que são, de fato, bastante frequentes. Reforça-se que no caso das mães dos estudantes com nota zero, o Ensino Superior e a Pós-graduação estão alocados na categoria outros, segundo a nota de rodapé 69.

GRÁFICO 13 – DISTRIBUIÇÃO GRAUS DE ESCOLARIDADE DO PAI DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

O gráfico 13, se comparado ao gráfico 12, apresenta algumas informações bastante semelhantes, sobretudo, no que diz respeito ao EF1, que se revela como o principal grau de escolaridade do pai do participante que obteve nota zero na redação. Aliás, no gráfico 13, tal dado é ainda mais expressivo, do que no gráfico 12, levando em consideração as duas partes, tanto na primeira em que o EF1 está representado como a barra vermelha, como na segunda, que aparece com as cores roxa e vermelha.

Outro dado relevante é que no gráfico 13, o grau de Ensino Médio não é tão expressivo como no gráfico 12, demonstrando que aqui também o grau de

escolaridade da mãe é mais elevado do que o grau do pai, assim como ocorreu nos gráficos 10 e 11. Outro dado que comprova esta afirmação é o fato de a resposta “não estudou” representar uma porcentagem mais alta no gráfico 13, do que no 12. Em alguns anos, a resposta “não estudou” chegou a representar, aproximadamente, 18% no caso do pai (2011), enquanto que, no mesmo ano, no caso da mãe, a resposta foi equivalente a, aproximadamente, 14,5% (foi o maior percentual registrado entre os anos de 2010 e 2018).

Em pesquisas desenvolvidas por Sérgio Miceli, ex-orientando de Bourdieu, há análises, do caso brasileiro, acerca da questão da escolarização feminina. Em entrevista recente, Miceli afirma que ao realizar a transposição da teoria bourdieusiana para o contexto brasileiro, fez-se necessária “a análise em torno do processo de feminização na raiz do trabalho intelectual” (RODRIGUES; ROCHA, 2019, p. 413). Ao desenvolver sua tese, alguns acreditaram que, por ser uma análise que não estava na teoria de Bourdieu, poderia ser distoante. No entanto, Miceli defendeu que a questão do feminino poderia não estar abrangida na teoria, mas estava em seu material de análise, logo, requeria interpretação.

A presente investigação, assim como a tese de Miceli, dentre outras pesquisas[72], evidencia que a escolarização feminina se sobressai em relação à escolarização masculina, ou seja, a questão de gênero, no caso brasileiro, requer atenção diferenciada, uma vez que reflete um fenômeno social próprio. Há ainda outras pesquisas que corroboram este argumento de influência da escolaridade materna no desempenho escolar dos estudantes, a saber: Menezes-Filho (2007), Biondi e Felício (2007). Para além, há estudos de Soares e Collares (2006) que tratam dos impactos gerados pelos pais na carreira escolar dos filhos.

Retomando a análise dos gráficos, o dado referente à resposta “não sei” do gráfico 13 também se destaca, sobretudo, se comparado ao gráfico 12, ainda que sua razão seja impossível de precisar, algumas hipóteses poderiam ser levantadas se o dado fosse cruzado com a variável que indica a renda dos participantes.

Cabe lembrar que, na categoria “outros”, encontram-se as respostas que menos foram dadas, logo, nos gráficos 12 e 13 significa Ensino Superior e Pós-graduação. Sendo o oposto do que ocorre com as notas mil. A fim de sistematizar as

[72] Vale destacar que esta constatação de que o grupo de mães é mais escolarizado do que o grupo de pais reforça o que outras pesquisas já evidenciaram, como: KNOBLAUCH, PENNA, MONDARDO, 2018; BRANCO, 2017. PENNA, 2011.

categorias outros presentes nos gráficos 10, 11, 12 e 13, foi elaborado o seguinte quadro.

QUADRO 5 – A CATEGORIA “OUTROS” NOS GRÁFICOS 10, 11, 12 E 13

CATEGORIA “OUTROS”	CATEGORIAS ENGLOBADAS
Nos gráficos 10 e 11 – escolaridade dos pais de participantes que obtiveram nota mil na redação	1ª ano do EF (completo ou incompleto). Não estudou. Não sei.
Nos gráficos 12 e 13 – escolaridade dos pais de participantes que obtiveram nota zero na redação	Ensino Superior. Pós-graduação.

FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2015).
NOTA: organizados pela autora.

O quadro 5 apresenta de modo sintetizado que a categoria “outros”, nos gráficos 10, 11, 12 e 13, representa as respostas menos frequentes em cada grupo. Sendo que para o grupo com notas mil são: “1ª ano do EF (completo ou incompleto)”; Não estudou” e “Não sei”. E para o grupo com notas zero: “Ensino Superior” e “Pós-graduação”.

Logo, se levar em conta as cores predominantes nos gráficos, fica evidente que as cores laranja, cinza e amarela são um grande destaque nos gráficos 10 e 11, representando um alto nível de escolaridade. Por outro lado, as cores vermelha e azul clara, na parte 1 dos gráficos 12 e 13, e roxa e vermelha, na segunda parte, que representam o EF1 e EF2, são as cores que predominam, denotando um grau mais baixo de escolaridade.

Embora os gráficos 10 e 11 deixem bem evidente o alto grau de escolaridade dos pais, vale a pena tratar dos casos que fogem da regularidade, ou seja, dos casos em que filhos de pais com pouca escolarização alcançam a nota mil. Em relação a isso, nota-se que ocorre um rompimento com o destino provável, ou ainda, uma quebra com o efeito de destino, o que para Bourdieu seria o engendramento de ações, que resultaria em um processo de afastamento da classe de origem. Isso pode ocorrer, devido a vantagens compensatórias ou secundárias, no entanto, mesmo com esse desvio de sua trajetória social, a trajetória desses agentes segue delimitada por um destino coletivo ou comum (BOURDIEU, 2007b).

Os casos em que determinados indivíduos realizam essa passagem de fronteira, ultrapassando o que seria o destino provável, ainda que seja limitada por um

destino coletivo, são protagonizados pelos chamados trânsfugas ou desertores[73], sendo eles os agentes que promovem um afastamento de si ou de várias gerações em relação à classe de origem que pertencem. Para os trânsfugas, Bourdieu apresenta duas possibilidades de destino:

> [...] os trânsfugas podem se referir tanto à classe das trajetórias prováveis para sua classe de origem, apercebendo portanto sua posição presente como um progresso inseparável de um progresso do mundo, da escola, "libertadora", da sociedade, "democrática" etc., quanto à classe das trajetórias prováveis para a classe escolarmente definida dos eleitos ("normalistas", "agregados", "professores" etc.), apreendendo sua própria trajetória como produto de uma declinação negativa, às vezes atribuída ao efeito da origem, em relação à trajetória modal, como um declínio, como um fracasso (BOURDIEU, 2015c, p. 74).

Logo, nota-se que a trajetória dos trânsfugas/desertores pode se referir tanto ao processo de ascensão como de declínio em relação à classe de origem. Por conta disso, é possível inferir que os filhos dos pais que possuem baixa escolarização, mas obtêm uma nota alta, engendraram uma trajetória que pode romper com o destino provável. No entanto, é algo específico com a prova de redação, que estabelece relações com os capitais cultural e linguístico herdados, ou seja, o desempenho na prova de redação não se trata de um mérito individual, mas sim, um reflexo das questões – desiguais – presentes na classe de origem dos agentes. O que tem total relação com o que se propõe aqui, compreendendo que a escolaridade dos pais reflete no desempenho dos filhos, tanto para o sentido de ascensão, como de descenso, refletindo sua transmissibilidade.

Além disso, cabe salientar que há diferentes modos dos grupos se relacionarem com a cultura, enquanto para alguns grupos, ela (cultura dominante) é vivida e transmitida pela família como que naturalmente, há outros grupos, como a classe média que, o único que têm a oferecer para os filhos é a boa vontade cultural, ou seja, na busca por minimizar as diferenças de classe, agem, por meio de estratégias, na tentativa de sair do estado de privação, para passar para o estado de pretensão, visando uma ascensão social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

---

[73] Na primeira tradução do texto: "Provação escolar e consagração social: as classes preparatórias para as Grandes Escolas", em 2015, foi utilizado o termo "trânsfugas", no entanto, na atual tradução do mesmo artigo (tradução de Ione Ribeiro Valle e Charles Soulié, de 2019), o termo utilizado foi "desertores".

De todo modo, os dados aqui agrupados e analisados permitem inferir que o grau de escolaridade dos pais ou dos responsáveis influencia fortemente no desempenho dos candidatos. Os gráficos 10 e 11 comprovam que os participantes que obtiveram a maior nota na redação pertencem a um grupo em que seus responsáveis possuem um grau de escolaridade mais elevado, ainda que não seja unânime. A não unanimidade do grupo que obteve nota mil reflete que há alguns agentes que conseguem agir de modo estratégico – às vezes acumulando vantagens compensatórias –, rompendo com o destino provável próprio da fração de classe na qual estão inseridos. Os trânsfugas demonstram que é possível romper com o efeito de destino, isso não basta para quebrar as amarras das desigualdades sociais, mas explica diferentes trajetórias a partir da perspectiva bourdieusiana.

A discrepância entre o grau de escolaridade dos responsáveis dos estudantes que obtiveram notas zero ou mil não serve para comprovar somente que grupos dotados de pais e mães com maior grau de escolaridade se sobressaem na produção textual do Enem em relação aos grupos que possuem um menor grau de escolaridade. O que se pretende aqui é denunciar o caráter falho de uma avaliação nacional, que busca avaliar todos os participantes de um mesmo modo, ignorando seus diferentes pontos de partida, evidenciando uma forma de conservação e reprodução das desigualdades. E a crítica está, especificamente, concentrada nesse fator relacionado à herança cultural familiar, pois

> Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural [...] é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2015a, p. 41,42 grifo do autor).

Com o intuito de agregar mais fatores que podem estar associados ao desempenho redacional, na próxima análise, são retratadas as informações relacionadas ao acesso à internet dos candidatos do Enem.

4.3.4 Acesso à internet

Outro dado que merece especial atenção é o relacionado ao acesso à internet por parte dos participantes do Enem. A questão relacionada a este tema variou ao

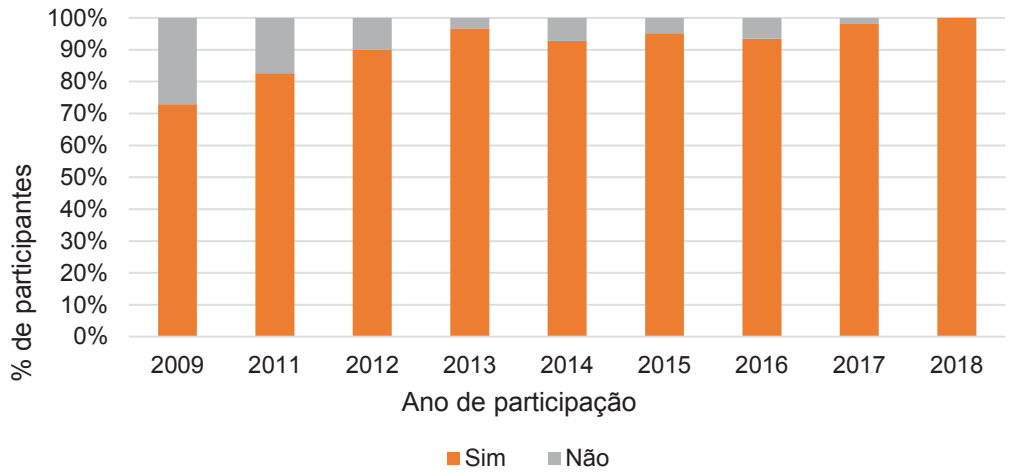
longo dos anos de aplicação, no entanto, pode ser descrita, basicamente, por: “Na sua residência tem acesso à internet?”. Em alguns anos, dentre as possibilidades de resposta, o questionário trazia a quantidade de pontos de acesso à internet, mas não foi constante esta questão, por esta razão, foi considerado que os que responderam no mínimo “um ponto” como “sim” e os que não possuíam pontos como “não”.

A análise desse dado permite refletir sobre o acesso à informação, pois com o acesso à internet em casa, os indivíduos têm informações mais amplas do que somente pela televisão. Isso sucede porque com a internet é possível acessar uma série de jornais virtuais, páginas de debate nacionais e internacionais que, com a televisão seria mais limitado, principalmente, nos casos em que só são possuídos canais abertos. Esse maior acesso à informação acaba por se tornar uma espécie de capital cultural, atrelado ao acesso a certos meios de informação, que não seria um capital herdado, necessariamente. E se se trata de um capital, logo, pode ser dividido em diferentes volumes, portanto, pode ser distribuído de modo mais ou menos desigual e é o que ocorre.

Diante disso, o indivíduo que dispõe de acesso à internet estará em uma posição de privilégio, que já é garantida por outros fatores atrelados às heranças adquiridas por conta de sua origem social favorecida. O acesso à internet permite que os capitais cultural e informacional sejam desenvolvidos, pois é uma forma de entrar em contato com informações, que outros grupos poderiam não dispor. As diferentes formas de acúmulo de capital cultural e informacional fazem com que os agentes se encontrem em diferentes posições no campo, nesse espaço social de luta concorrencial, e já sendo um “valor” eles podem ser convertidos em outras formas de capital, também valorizadas, como econômico e social e devido a isso, como afirma Brandão (2010, p. 235), “o capital informacional não só define os novos modos de produção e o fluxo dos capitais, como também as formas de vida dos grupos e das famílias”.

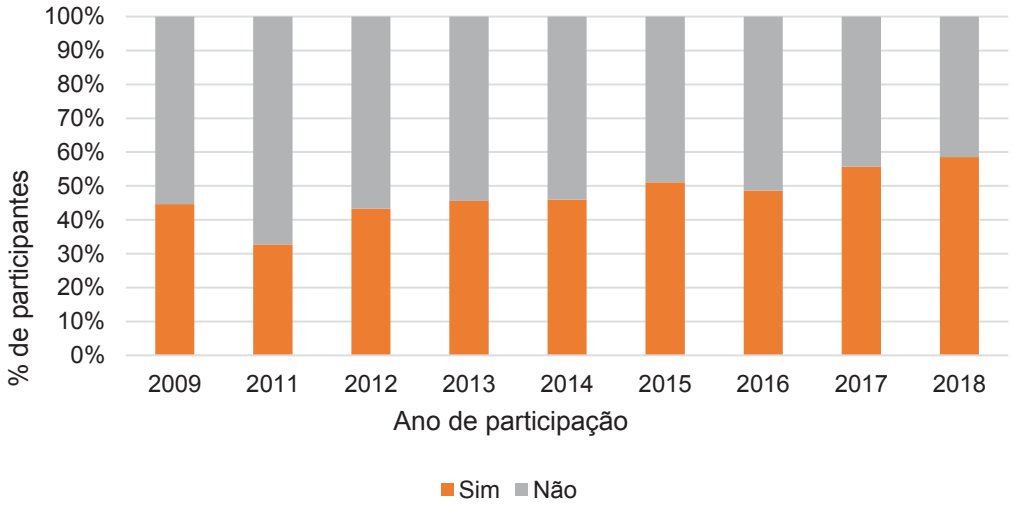
A partir dos dados coletados foi possível gerar dois gráficos, um relacionado aos participantes que obtiveram nota mil e outro com os dados dos participantes que receberam nota zero. A seguir, os gráficos 14 e 15 expõem tais dados.

GRÁFICO 14 – ACESSO À INTERNET EM CASA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

GRÁFICO 15 – ACESSO À INTERNET EM CASA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico criado pela autora.

O gráfico 14 revela que, entre os estudantes que receberam nota mil na redação do Enem, a internet é bastante acessível, tanto que nos dez anos de aplicação analisados, a quantidade de alunos que tinham acesso à internet representava mais de 70%, aliás, com exceção do ano de 2009, em todos os demais anos representava mais de 80%. Ademais, no ano de 2018, 100% dos participantes que obtiveram mil tinham acesso à internet.

O que chama a atenção não é o fato de que a maioria dos participantes do grupo com notas mil tenha acesso à internet, muito pelo contrário, isso já era

esperado, no entanto, quando se tem casos em que os participantes não tinham acesso à internet, mas obtiveram nota mil, isso demonstra que há indivíduos agindo de modo estratégico, a fim de compensar as desvantagens devido ao reduzido acesso à informação e obtendo êxito. Infere-se que as vantagens compensatórias possam ser várias, dentre elas, o gosto pela leitura, pois o acesso aos livros físicos é mais viável que ter internet em casa, o que contribuiria para o seu bom desenvolvimento na escrita, tendo contato com estruturas mais complexas da língua. Além de que é possível que o estudante tenha acesso à internet na escola, o que lhe permitiria ter mais acesso à informação. Sem contar, é claro, com a boa vontade cultural,

> a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la. As famílias das classes médias – particularmente aquelas originárias das camadas populares e que detêm, portanto, um limitado capital cultural – empreenderiam uma série de ações (compra de livros premiados, frequência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Esse esforço posto em prática visando a aquisição de capital cultural, ainda que ocorra de modo mais ou menos inconsciente, pode gerar, de fato, lucros simbólicos e econômicos, inclusive, pode ir rompendo, ao longo de gerações, com o destino provável. Em relação a isso, Nogueira e Nogueira afirmam que

> É necessário observar, também, que a tendência maior ou menor ao investimento escolar estaria relacionada com a trajetória ascendente ou descendente da fração de classe média em questão. Os grupos ascendentes seriam os que depositariam maiores esperanças na escolarização de seus filhos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

O maior investimento em escolarização também seria uma vantagem compensatória desses grupos de classe média, os quais “apostam suas fichas” na educação como possibilidade real de ascensão social.

Já em relação ao gráfico 15, é possível notar que há muitos mais candidatos sem acesso à internet dentro do grupo de participantes que obtiveram nota zero na redação do Enem. Mas, nesse grupo, a porcentagem de participantes que possuem internet em casa e que não a possuem é mais equilibrada. Ainda que em seis, dos dez anos analisados, a maioria não possua internet, não é uma diferença tão expressiva em relação aos que possuem. Para mais, nos anos de 2017 e 2018, ocorreu um leve aumento, seria interessante observar se esse crescimento se manterá nos próximos anos.

É importante citar que, com o passar dos anos, mais pessoas passaram a ter acesso à internet, tanto dentre os que tiraram nota mil, quanto os que tiraram zero. Isso é um reflexo da sociedade como um todo, que passou a ter mais acesso à internet em casa, devido à flexibilização dos custos, do aumento da área com acessibilidade e também pela possibilidade de acesso pelo celular com custos baixos. Entretanto, esse aumento mostrou-se tímido nos dados relacionados ao grupo de participantes que tiraram zero, logo, fica evidente que mesmo com o aumento de disponibilização de internet e flexibilização dos custos, o acesso à internet não é democratizado e com isso, privilegiam-se os grupos que já são favorecidos por uma série de outras razões atreladas à origem social.

Aqui, trata-se exclusivamente do acesso à internet, porém, o acesso à informação não está restrito exclusivamente a isso, o acesso a outras tecnologias por parte das camadas mais favorecidas contribui para que haja ainda mais distinções entre os grupos. Segundo Brandão,

> o acesso às novas e sofisticadas tecnologias, sempre exigindo substituição e reposição em virtude do rápido incremento tecnológico, implica em tempo, dinheiro e cada vez mais escolaridade, o que mantém o caráter excludente em relação à maior parte dos agentes das camadas populares (BRANDÃO, 2010, p. 235).

Ainda segundo a autora, esse capital informacional seria uma espécie de insumo cultural, ou ainda, “como uma dimensão da estrutura do capital cultural” (BRANDÃO, 2010, p. 235). Para uma identificação ainda melhor do acúmulo de capital informacional possuído por estes participantes seria interessante analisar outros recursos que esses agentes possuem como: assinatura de jornais e revistas; o quanto assistem jornais televisivos, entrevistas, debates e documentários; além do grau de escolarização das famílias e em quais escolas estudaram, sendo que esses dois últimos foram analisados nas seções anteriores.

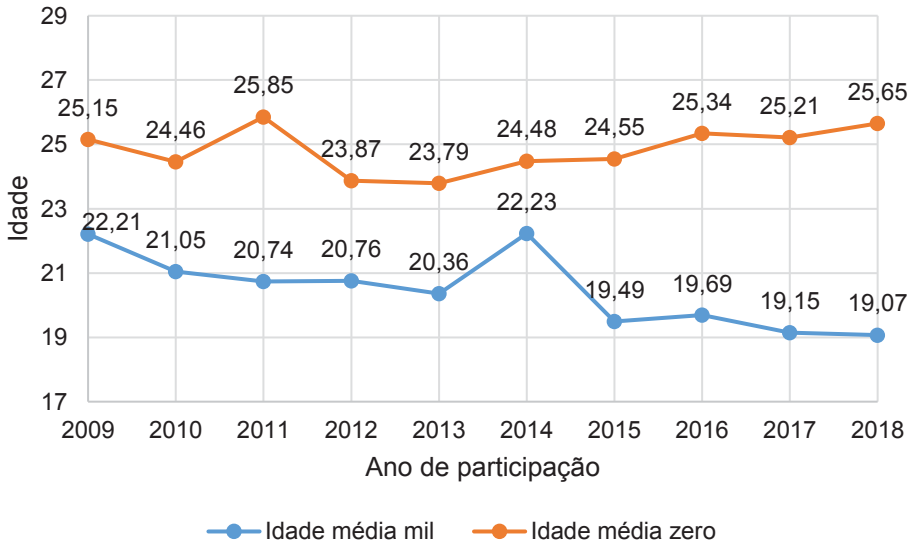
A próxima análise não se trata de um aspecto socioeconômico, no entanto, contribui para delinear o perfil dos candidatos em questão, inclusive, a partir de constatações da Sociologia da Educação é possível de compreender tais dados.

4.3.5 Idade

A estrutura etária por si só pode não trazer tantos indícios, no entanto, ela pode apontar, em conjunto com outras análises, características relacionadas à trajetória escolar e social de certos agentes. Em determinados contextos, a idade está relacionada com o grau de experiência, inclusive, a antiguidade pode assumir um valor mais importante do que a juventude, por outro lado, há sistemas que valorizam a precocidade, como a escola. A esse fenômeno, Bourdieu e Passeron atribuem o nome de idade escolar, isto é, “a relação entre a idade real e a idade modal dos estudantes que frequentam um mesmo nível de estudos.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27,28). A idade modal indica a média de idade que os estudantes deveriam ter em determinado grau de estudo, enquanto que a idade real é a idade que, de fato, os alunos têm.

O gráfico 16 foi elaborado com base na média simples de idade dos participantes que obtiveram notas mil ou zero. Além disso, diferentemente dos outros modelos usados até aqui, optou-se por utilizar o gráfico de dispersão que permite observar as tendências com mais variáveis em conjunto.

GRÁFICO 16 – IDADE MÉDIA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTAS MIL OU ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE: Microdados Enem (2009 até 2018).
NOTA: reunidos pela autora.

Ao observar o gráfico 16, fica claro que a média de idade dos participantes que obtiveram nota zero é mais elevada se comparada aos participantes que obtiveram nota mil. Em nenhum dos anos analisados, a média de idade dos participantes que obtiveram nota mil alcançou a média do grupo que recebeu nota zero, nem o inverso ocorreu. Nos anos de 2009 e 2014 até houve uma aproximação entre a idade do grupo redações nota mil e o grupo de redações nota zero, mas ainda assim não chegou a alcançar a menor média do grupo com notas zero na redação.

Um fato que se sobressai se observarmos a partir dos anos de 2015 e 2016 até 2018, é uma certa tendência que evidencia que a idade média dos participantes que tiraram zero parece estar aumentando e a idade média dos que receberam mil está inversamente proporcional, ou seja, em declínio.

O gráfico 16 permite que se infiram algumas hipóteses para a sua compreensão, uma delas seria o fato de que os participantes que obtiveram nota mil, ao longo dos anos em questão, tendem a estar em uma idade real mais próxima da idade modal, ou seja, da idade escolar de quem se encontra na 3ª série do EM, que por sua vez, seria a série de encerramento do EM regular[74], a qual os participantes terminam com cerca de 17 anos. Neste caso, seria um grupo formado por estudantes que estão concluindo o EM ou que recém saíram da escola[75], ou seja, estariam em contato com aulas e estudos preparatórios que auxiliam na realização da prova. Todavia, a idade média geral estaria em torno de 20 anos, o que denota que além de ser um candidato que está mais próximo da fase de conclusão do EM, é também alguém que pode ter tido a chance de fazer a prova anteriormente e ter se preparado mais efetivamente para uma 2ª ou 3ª submissão ao exame.

Também existem algumas inferências para entender a idade média do grupo de participantes que obteve nota zero, o qual é formado por indivíduos que possuem uma distância maior entre a idade real e a idade modal, logo, são candidatos que podem ter terminado o EM mais tardiamente, por conta de retenções, pode ser que sejam indivíduos que precisaram trabalhar após a conclusão do EM e só depois

[74] Tendo em vista que há participantes do Enem que são estudantes de EM integrado, que seria o EM com duração de quatro anos, em que o estudante realiza uma espécie de educação profissionalizante, ou ainda que realizam formações subsequentes, aquelas em que o aluno acrescenta mais um ano de estudos, ao final do EM, para se profissionalizar, é possível inferir que a idade escolar aumente em um ano, pois os estudantes têm por volta de 18 anos, ao concluir essas modalidades de EM.

[75] Os estudantes que saíram da escola recentemente podem estar realizando cursinhos preparatórios, os quais têm como foco um bom resultado no Enem, além do bom desempenho nos vestibulares. Podem ser estudantes que entraram na ES, mas pretendem buscar outra formação, por isso realizaram a prova novamente.

puderam voltar para realizar o Enem, com vistas ao ingresso na ES, ou ainda, pode ser formado por participantes que gostariam de requerer o certificado de conclusão do EM, que até o ano de 2016 era disponibilizado pelo Enem. Muitas são as possibilidades, e isso é natural, pois segundo Bourdieu e Passeron,

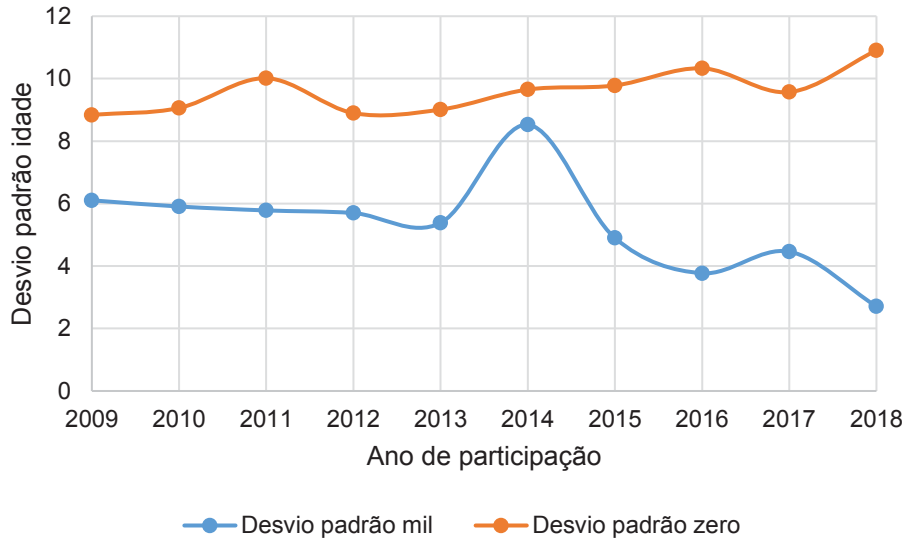
> é muito mais difícil apreender o sentido e a influência do *envelhecimento escolar*, porque os estudantes mais velhos não são somente estudantes envelhecidos, mas uma categoria de estudantes representada em todas as faixas etárias (e em graus diferentes em todas as classes sociais) e predisposta por certas características escolares ao envelhecimento nos estudos (BOURDIEU, 2014, p. 28).

Realmente, interpretar o gráfico 16 não é tarefa fácil, pois há muitas eventualidades que podem influenciar em sua análise. Bourdieu e Passeron defendem que a análise de estruturas etárias não pode ser feita sem ser comparada com outros fatores que a influenciam. Os autores acrescentam que “a influência da idade jamais se exerce de modo unívoco nos diferentes domínios da existência e sobretudo em sujeitos originários de meios sociais diferentes” (BOURDIEU, 2014, p. 28).

É por este motivo que os dados relacionados ao sexo, ao tipo de escola, escolaridade dos pais e acesso à internet foram apresentados previamente a este, para que se compreendesse que há fatores associados à origem social que influenciam na estrutura etária. O investimento de tempo nos estudos, ou seja, quando o indivíduo não precisa trabalhar enquanto está em idade escolar, a possibilidade de acúmulo de capital cultural herdado, as vantagens de se estudar em instituições privadas ou em instituições públicas de renome, isto é, existe uma série de fatores que permitem que certos estudantes concluam o EM mais rapidamente e com melhor aproveitamento e com isso, obtenham lucros mais significativos.

A fim de completar a análise de idade, foi elaborado o gráfico a seguir para representar a dispersão do desvio padrão de idade dos candidatos que obtiveram nota mil ou zero ao longo dos anos.

GRÁFICO 17 – FREQUÊNCIA DO DESVIO PADRÃO DA IDADE DOS PARTICIPANTES POR NOTA



FONTE: Microdados Enem (2009 até 2018).
NOTA: reunidos pela autora.

O gráfico 16 revela que a idade média dos participantes que obtiveram mil é menor que a idade média dos participantes que obtiveram zero. O gráfico 17, por sua vez, acrescenta a informação de que o desvio padrão do grupo que obteve mil é menor se comparado ao desvio padrão do grupo com nota zero. Essa informação permite que se infiram outras conclusões a respeito do perfil desses grupos. O fato de o desvio padrão do grupo com nota mil ser mais baixo, pode indicar que os participantes desse grupo têm trajetórias escolares contínuas e semelhantes, indicando que o Enem foi realizado ao final ou próximo ao final do EM, enquanto que o desvio padrão mais alto dos participantes com nota zero pode manifestar maior heterogeneidade entre os candidatos e também indicar que tiveram trajetórias mais descontínuas, fazendo o Enem anos após a conclusão do EM. A distância entre a conclusão do EM e a submissão ao exame pode interferir no desempenho do candidato, devido ao distanciamento da cultura escolar e do gênero textual exigido na redação. Logo, o fator idade pode ser um elemento representativo de distinção.

Caminhando para as últimas análises propostas, na próxima seção, está a análise de cor/raça dos participantes, tendo em vista um referencial além do bourdieusiano.

4.3.6 Cor/raça

Outra questão presente nos dados é em relação à raça ou cor dos participantes. Nesta questão, os estudantes se deparam com algumas possibilidades de respostas, sendo elas: “Não declarado”, “Branca”, “Preta”, “Parda”, “Amarela”, “Indígena”, “Não dispõe da Informação”. Os dados relativos à primeira e à última possibilidade de resposta não foram considerados, pois não são passíveis de interpretação.

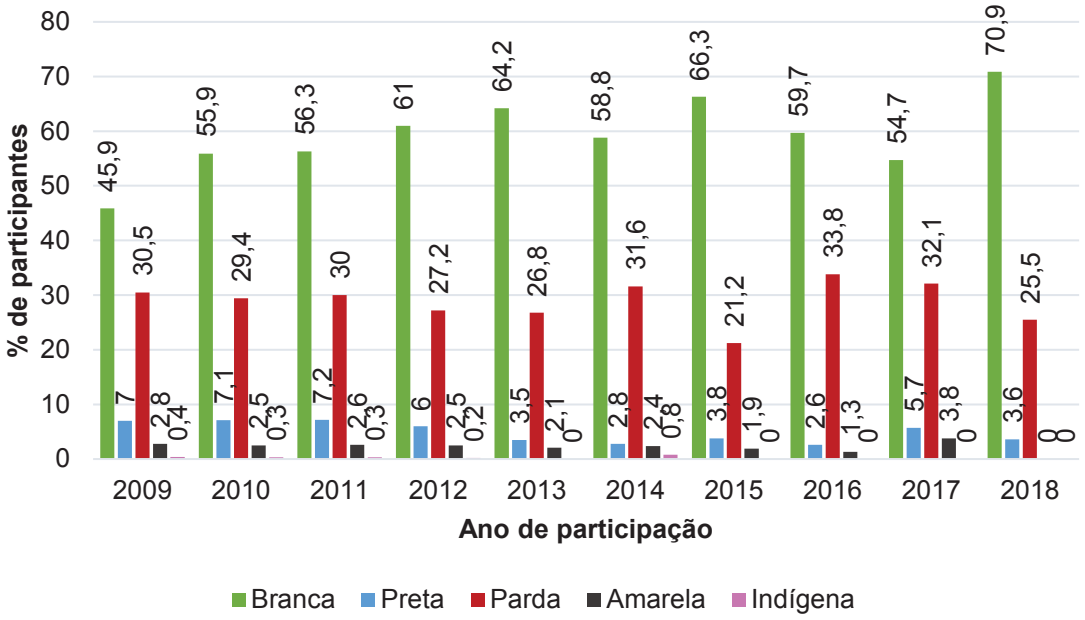
Antes de realizar a análise dos dados quantitativos, o que se pretende nesta seção não é uma análise descontextualizada da variável, considerando apenas como números imutáveis e fixos. Apesar de se tratar de uma investigação com abordagem quantitativa, informações de cunho qualitativo são levadas em consideração.

Existem duas linhas de argumentação crítica para a análise da variável cor/raça. Uma primeira que a compreende “como um conceito volátil e socialmente construído, com significados sociais importantes para a definição de identidades e experiências vividas” (MUNIZ, 2010, p. 278), além disso, para os pesquisadores dessa linha, a cor é vista como algo imutável e permanente. A segunda linha entende a cor como um construto social também, porém, questiona o fato de ser considerada fixa, pois se é um construto, terá fatores que a relativizam, ou seja, é um conceito dinâmico, “socialmente construído e fenotipicamente atribuível” (MUNIZ, 2010, p. 278), com isso, compreende-se que, ao longo do tempo, isso possa mudar. Por exemplo, um indivíduo que se autodeclarava branco, pode, atualmente, autodeclarar-se pardo.

No presente estudo, torna-se inviável fazer uma análise tão dinâmica, como a da proposta pela segunda linha de argumentação, pois os dados são pontuais e foram colhidos em um determinado momento do tempo. Entretanto, isso não reduz o potencial da investigação apresentada na sequência, pois, ainda conforme Muniz completa, a opção de uma linha ou de outra “é mais uma questão de abordagem, prioridade e foco da variável de interesse do que de incompatibilidade metodológica e negligência científica” (MUNIZ, 2010, p. 278).

A seguir, é apresentado o gráfico 18, o qual está relacionado com a cor/raça dos participantes que obtiveram nota mil na redação do Enem.

GRÁFICO 18 – COR/RAÇA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA MIL NA REDAÇÃO DO ENEM

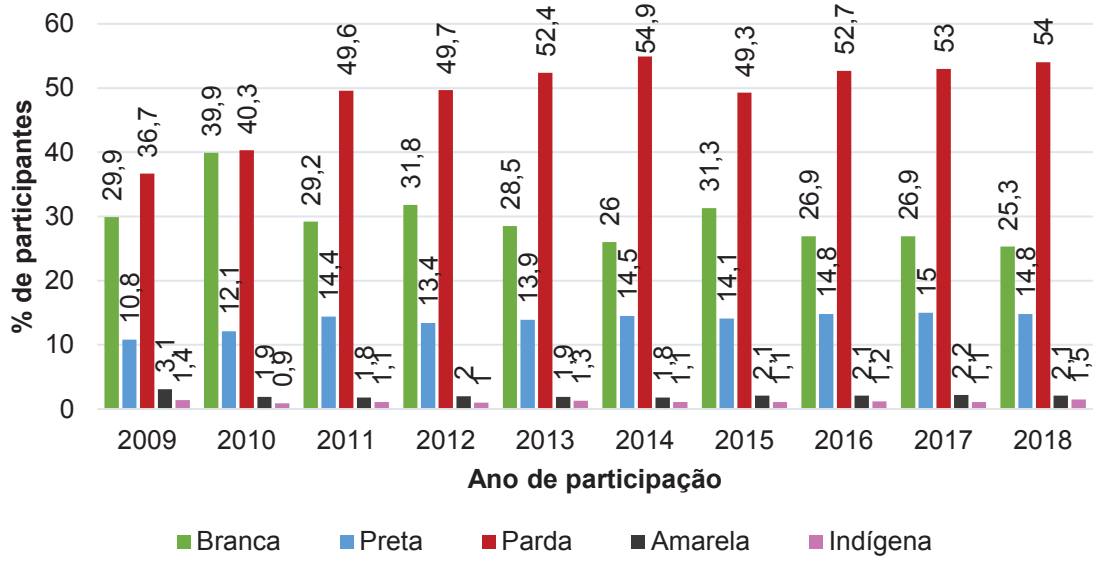


FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: reunidos pela autora.

O gráfico 18 revela que a maioria dos participantes que obtiveram nota mil na redação do Enem, ao longo desses dez anos de aplicação, autodeclara-se como “Branca”. Ainda que as categorias “Preta” e “Parda” fossem reagrupadas em uma única categoria “Negra”, em nenhum dos anos essa categoria se sobressairia em relação a de participantes autodeclarados brancos. É importante lembrar que a maioria da população brasileira é negra, composta por pretos e pardos. As categorias “Amarela” e “Indígena” aparecem de modo tímido, mas isso se deve ao fato de que a população do Brasil, como um todo, possui um número reduzido de brasileiros que se declaram como amarelos ou indígenas[76]. Na sequência, está o gráfico 18, que traz informações de cor/raça dos participantes que obtiveram nota zero na redação.

[76] Segundo a Pesquisa Nacional Amostral por Domicílios (Pnad), de 2019, a população brasileira é composta por: 42,7% de indivíduos que se declararam brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas.

GRÁFICO 19 – COR/RAÇA DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTA ZERO NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: reunidos pela autora.

No gráfico 19, fica explícita a inversão do grupo que representa a maioria dos candidatos que obtiveram zero na redação, ou seja, os gráficos 18 e 19 revelam tendências distintas. A barra vermelha, de pardos, em todo os anos acima, apresenta-se como maioria. Ainda que em 2010 não seja uma maioria tão expressiva, não deixa de ser. Além disso, se as categorias “Parda” e “Preta” fossem agrupadas em uma categoria “Negra”, as diferenças seriam ainda mais discrepantes.

Em uma análise simples e direta dos dados relacionados com cor/raça, poderia ser dito que mais uma vez as desigualdades sociais, nesse caso a desigualdade racial, são legitimadas pelo sistema escolar, convertendo-as em desigualdades escolares. No entanto, Muniz (2010) nos alerta para que não se analise esses dados sem considerar uma série de fatores externos, como a desigualdade de renda ou a desigualdade de escolaridade (dos pais), por exemplo, pois se considerar exclusivamente a diferença de cor/raça como um fator de distinção, pode-se cair no equívoco de medir diferenças por questões genéticas. No entanto, sabe-se que há aspectos sociais que causam essas distinções. Inclusive, Muniz argumenta que

> É preciso lembrar que o tamanho da desigualdade entre brancos e negros, por exemplo, é determinado por meio da forma pela qual instituições e organismos oficiais medem a raça. Além disso, vale lembrar que as percepções que levam alguém a escolher determinada cor variam no tempo e no espaço. Devido a essas fontes de variação, as estatísticas raciais estão profundamente inseridas em incertezas: incerteza temporal, incerteza

> amostral, incerteza espacial, incerteza contextual e incerteza taxonômica (MUNIZ, 2010, p. 287).

Essas incertezas não invalidam a abordagem realizada aqui, pois ainda que não se possa precisar a análise, observa-se uma diferença considerável nos gráficos 18 e 19 e, em conjunto com as demais análises, acaba por fazer-se mais relevante, evidenciando facetas do racismo estrutural no campo escolar. Além disso, a análise serve para trazer para o debate as questões raciais que estão presentes na sociedade, pois como Muniz (2010, p. 286) defende “a incorporação da raça em estudos empíricos tem contribuído para aumentar a sua importância nos debates acadêmico, público e político”.

As sociólogas Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, no período de 2004 a 2006, realizaram um estudo intitulado “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade". A pesquisa foi desenvolvida a partir de um convênio entre o MEC, o Inep e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual desvelaram algumas consequências das práticas racistas dentro do ambiente escolar, o que, segunda as autoras, também influencia na mobilidade social desses agentes que sofrem preconceito.

A pesquisa desenvolvida por elas foi dividida em uma primeira parte quantitativa, para a qual foi utilizada a base de dados disponibilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2003 e, uma segunda parte qualitativa, que contou com a colaboração de outros pesquisadores de diferentes grupos de estudos e Organizações Não Governamentais (ONGs), os quais contribuíram para a coleta e análise dos dados (entrevistas, observações, grupos focais) em diferentes estados do Brasil, a saber: Salvador, Porto Alegre, São Paulo, Belém, Brasília e Distrito Federal (CASTRO, ABRAMOVAY, 2006).

Após a análise dos dados, as autoras constataram que as desigualdades raciais estavam relacionadas com as desigualdades sociais, inclusive, afirmam que: “quanto mais escura a cor da pele com maior probabilidade as crianças e jovens que entraram na escola e nela ainda estão, concentram-se nas escolas públicas” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2006, p. 24).

No entanto, em determinados casos, observaram que mesmo quando grupos de estudantes negros pertenciam a uma mesma classe que os estudantes brancos, por exemplo, quando ambos os grupos estudavam em uma mesma escola privada, os estudantes negros obtinham resultados inferiores aos dos estudantes brancos.

Logo, o argumento das autoras é o de que “o mais baixo desempenho escolar dos alunos negros nas provas do SAEB deve-se a uma gama diversificada de práticas discriminatórias na escola” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2006, p. 25).

Um aspecto que possibilitou tal argumento se deve ao fato de que pais, professores, diretores e alunos entrevistados, em seus discursos, tendiam a defender que não havia discriminação na escola e que todos eram tratados como iguais, enquanto que nas suas ações demonstravam comportamentos racistas e práticas discriminatórias. Ou seja, reforça-se uma falsa ideia de igualdade. É por esta razão que Castro e Abramovay defendem que apesar da renda familiar, variável que será analisada a seguir, os negros apresentam um desempenho mais baixo, portanto, é como se a raça atravessasse as vantagens de renda e condicionasse os resultados escolares.

No estudo, ainda são levantadas questões sobre o silenciamento, por parte da escola e das famílias, em situações de discriminação e até mesmo a falta de propostas pedagógicas que visem o estudo sobre cultura e história da África e do povo negro no Brasil. Aspectos estes que contribuem para as ditas “sequelas identitárias” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2006, p. 29) e, consequentemente, para o rendimento escolar.

O que se pretende ao trazer o debate sobre o estudo de Castro e Abramovay (2006) para a análise de cor/raça é compreender que as desigualdades raciais não dependem unicamente de distribuição de renda. Não que não possa haver uma relação estreita entre uma e outra, mas as desigualdades raciais também estão atreladas ao contexto escolar, familiar, histórico, cultural etc. dos agentes. E, desafortunadamente, a partir do momento que a escola reproduz tais desigualdades em suas práticas, acaba por condecorar os que já são, por motivos de origem, privilegiados e condenar os desfavorecidos.

Para completar as análises das variáveis selecionadas, na próxima seção, serão abordadas as questões envolvendo a renda familiar dos participantes do Enem.

4.3.7 Renda familiar

Por fim, a última análise a ser apresentada individualmente é em relação à renda familiar dos participantes do Enem. Análise esta que, para ser levada a cabo, exigiu um estudo diferenciado sobre investigações envolvendo renda, uma vez que o parâmetro se dá pelo cálculo do salário mínimo, este que, por sua vez, muda

anualmente. Krawczyk e Silva (2017) realizaram o estudo de uma série histórica que abrange a aplicação do Enem desde o ano de 1998 a 2014. Os autores investigaram aspectos socioeconômicos dos participantes de modo geral a fim de identificar o perfil do público do EM dos anos em questão. Baseando-se na análise de renda familiar realizada por eles, optou-se, na presente investigação, por reorganizar as categorias propostas no questionário do Enem.

A questão acerca da renda familiar que os participantes do Enem devem responder no ato da inscrição é, basicamente, a seguinte: “Qual é a renda mensal da sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares” (INEP, 2013). Ao longo dos anos de aplicação, o questionário passou por reformulações, como já visto nas análises apresentadas anteriormente e a questão sobre renda familiar também sofreu alterações, sobretudo, no que diz respeito às possibilidades de resposta. Apesar disso, a análise pode ser realizada a partir de uma reorganização dos dados, com exceção apenas do ano de 2010, que teve de ser excluído, conforme será evidenciado a seguir.

A fim de tornar a análise da renda familiar mensal mais elucidativa, os dados foram reagrupados nas seguintes faixas de renda: “nenhuma renda”; “até 1 salário mínimo”; de 1 a 2 salários”; “de 2 a 5 salários”; “de 5 a 10 salários” e “mais de 10 salários”. Essa organização não foi proposta pelo questionário. Na maioria dos anos de aplicação, o questionário trazia mais possibilidades de resposta, por exemplo, no ano de 2013, o participante encontraria as seguintes opções:

QUADRO 6 – QUESTÃO ACERCA DA RENDA FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DO ENEM (2013)

(continua)

Qual é a renda mensal da sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares
Nenhuma renda
Até 1 salário mínimo
Mais de um até 1,5
Mais de 1,5 e até 2
Mais de 2 e até 2,5
Mais de 2,5 e até 3
Mais de 3 e até 4
Mais de 4 e até 5
Mais de 5 e até 6
Mais de 6 e até 7
Mais de 7 e até 8
Mais de 8 e até 9
Mais de 9 e até 10

QUADRO 6 – QUESTÃO ACERCA DA RENDA FAMILIAR DOS PARTICIPANTES DO ENEM (2013)

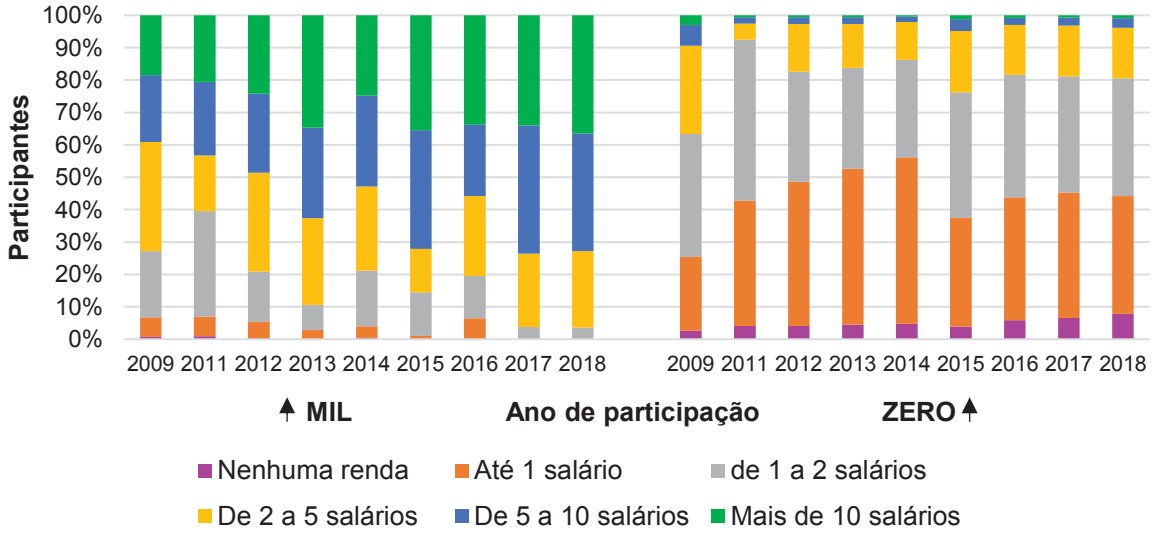
(conclusão)

Mais de 10 e até 12
Mais de 12 e até 15
Mais de 15 e até 20
Acima de 20 salários mínimos

FONTE: Dicionário de variáveis Enem (2013).

No gráfico a seguir, foram apresentadas as faixas de renda mensal dos participantes que realizaram o Enem no intervalo de 2009 até 2018, sendo dividido em duas partes, a fim de diferenciar a renda dos candidatos que obtiveram nota mil na redação ou zero.

GRÁFICO 20 – DISTRIBUIÇÃO DA RENDA FAMILIAR MENSAL DOS PARTICIPANTES QUE OBTIVERAM NOTAS MIL OU ZERO, RESPECTIVAMENTE, NA REDAÇÃO DO ENEM



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: reunidos pela autora.

O gráfico 20 foi organizado de modo a explicitar as diferentes tendências em cada um dos grupos analisados. A diferença de cores em destaque já sinaliza que são grupos com rendas mensais díspares, o que já era uma hipótese, principalmente, tendo em vista as análises que já foram apresentadas nas seções anteriores.

Nos diferentes anos, há tendências para ambos os grupos, sendo que no grupo de redações nota mil as faixas de renda que prevalecem são as que giram em torno de 5 salários mínimos ou mais. Enquanto que no grupo de redações zeradas, a faixa de renda prevalecente é a em torno de menos de 1 salário mínimo até 2 salários. Entretanto, algo que chama a atenção é que nos últimos anos analisados, as barras

tendem a ficar cada vez mais semelhantes, tanto que no grupo mil, os anos de 2015, 2017 e 2018 são praticamente iguais. Já, no grupo zero desde 2015 até 2018 vem se repetindo um padrão.

A faixa de renda em evidência no grupo de redações nota mil é relativamente alta, sobretudo se considerar a parte verde das barras que, em 5 dos 9 anos analisados[77], representa mais de 30%. Ou seja, cerca de 30% da família desses candidatos possui renda igual ou superior a 10 salários mínimos. Enquanto que as cores em destaque no grupo de redações nota zero são laranja e cinza, que indicam rendas baixas de menos de 1 salário mínimo e máximo de 2 salários. Em 7 dos 9 anos analisados, essa faixa de renda representa cerca de 70%.

Outro dado que merece especial atenção é o relacionado com a resposta "nenhuma renda" que, na parte de redações nota mil, é praticamente inexistente, enquanto que, no lado de redações nota zero, está sempre presente, inclusive, tem estado em uma leve crescente ao longo dos anos. E, ainda no grupo de redações zeradas, de modo inversamente proporcional, praticamente não aparecem casos de famílias com renda superior a 10 salários mínimos. São dados que evidenciam mais uma desigualdade, agora no nível econômico, presente entre os dois grupos em análise.

O capital é uma das principais noções da teoria das práticas sociais de Bourdieu. Como já visto nos capítulos anteriores, há uma série de capitais que funcionam como "moeda" de dominação. Cabe lembrar que esses capitais podem ser reconvertidos em outras formas de capital. Nesta seção, o foco estará sob o capital econômico, capital este que não está atrelado somente à renda e às riquezas materiais e financeiras possuídas, mas está relacionado com posses de bens mais ou menos valiosos e os fatores de produção. Por meio do capital econômico é possível alcançar outras formas de capital, o cultural, por exemplo. Logo, recursos econômicos e culturais tendem a caminhar juntos. No entanto, é comum que um seja mais valorizado que outro em determinados campos. Acerca disso, Valle (2015) completa que

> a noção de capital cultural como indicador de uma posição social elevada é menos perceptível que a desigualdade que resulta da posse de capital

[77] Cabe lembrar que o ano de 2010 não foi analisado nesta variável, pois as possibilidades de resposta à questão acerca da renda familiar mensal foram formuladas de maneira diferente, de modo que os dados não puderam ser comparados.

> econômico. O que ainda se sobressai é a relação estreita entre capital econômico e capital cultural e, consequentemente, a reconversão destes em capital escolar, sobretudo quando se trata do acesso aos níveis mais elevados da escolarização (média e superior) (VALLE, 2015, p. 125).

Valle (2015) ainda destaca a relação entre os capitais econômico e cultural que podem ser reconvertidos em capital escolar. Isso ocorre, pois o capital escolar também opera distinções, uma vez que os agentes podem dispor de capital escolar mais ou menos importante, de acordo com as condições de apreensão. Com isso, fica evidente que o capital econômico familiar ou da classe de origem estará intrinsicamente ligado com as estratégias postas em práticas por meio do capital escolar. No fundo, o capital econômico possuído estará limitando mais ou menos as possibilidades de ascensão, de permanência ou declínio social dos agentes.

Segundo Bourdieu (2015b, 2007a, 2007b), o capital econômico, em conjunto com o capital cultural, permite além de mais possibilidades de aquisição de bens materiais/culturais como quadros, livros, apostilas, máquinas etc., a possibilidade de adquirir bens simbólicos frequentando teatros, cinemas, visitando museus e bibliotecas. Do mesmo modo, a ligação entre os capitais econômico e cultural permite um maior investimento de tempo por parte das famílias, tanto no sentido de acumular capitais mais precocemente, como de ter mais tempo disponível para acumulá-los. Acerca disso, o sociólogo defende que

> o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (BOURDIEU, 2015b, p. 85).

Essa relação do tempo disponível para investir em estudos, por exemplo, com a posse de capital econômico está intimamente ligada com as diferentes trajetórias sociais. No Brasil, há muitos jovens que precisam abandonar os estudos para trabalhar e contribuir para aumentar a renda familiar, principalmente, em situações de famílias com muitos indivíduos vivendo na mesma casa. Com isso, o indivíduo tem o seu tempo ocupado com serviços e funções que não contribuem, necessariamente, para acumulação de capitais. Segundo o levantamento de dados realizado em 2019 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação, cerca de 39% dos jovens em idade escolar abandonaram os estudos devido à necessidade de trabalhar. No grupo masculino, essa porcentagem é ainda maior, pois 50% dos

jovens tiveram de trocar a escola pelo trabalho, enquanto que no grupo feminino esse percentual cai para 23,8% (TOKARNIA, 2020).

Ainda para Bourdieu (2015b), o capital econômico sem o capital cultural, em determinados casos, pode não ser de grande valia, pois “para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se apropriar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica [...], é preciso dispor [...] de capital incorporado” (BOURDIEU, 2015b, p. 85). Isto é, não adianta possuir bens materiais e não saber utilizá-los, ter o capital econômico para adquiri-los não garante dispor de capital cultural para saber administrá-los.

Soares e Collares (2006), à luz da teoria da reprodução de Bourdieu, analisaram dados do Saeb de 2001 e comprovaram que, no contexto brasileiro, o capital econômico dos pais contribui indiretamente para o desempenho escolar dos filhos, pois “os recursos econômicos viabilizam a aquisição de recursos culturais e a participação dos pais na vida escolar dos filhos” (SOARES; COLLARES, 2006, p. 617).

Os dados observados em relação à renda familiar juntamente com os relativos à escolaridade dos pais dos participantes permitem que se estabeleçam conexões à luz da teoria de Dubet, a qual defende que “os estudos “se pagam”, cada ano de estudo acrescenta uma percentagem de salário suplementar da ordem de oito a dez pontos” (2008, p. 97). Isto é, o maior grau de escolaridade dos pais, pensando no grupo com redações nota mil, garante no futuro uma maior renda mensal para essas famílias.

Para uma análise mais refinada do capital econômico desses participantes, seria interessante levar em conta aspectos relacionados aos bens e hábitos que possuem, no entanto, esta investigação está balizada pelos limites impostos pelos dados disponibilizados pelo Inep. Logo, certas informações são impossíveis de precisar e outras poderiam ser consideradas frágeis. Por exemplo, poderia ser analisado se os participantes possuem carros em suas casas ou TV por assinatura, que poderiam ser indicadores de um maior capital econômico, no entanto, sabe-se que a informação de possuir um carro é relativa, uma vez que não há, no questionário, informações como modelo, marca e ano de fabricação do veículo, informações que fariam muita diferença no momento da análise.

4.4 OS DADOS SINTETIZADOS: MAPEANDO O PERFIL DE CADA GRUPO

Nesta última seção, as mesmas variáveis que foram analisadas no capítulo anterior serão relacionadas, com o objetivo de mapear o perfil de cada um dos grupos estudados.

Para estabelecer as relações entre as variáveis foram encontrados dois caminhos possíveis, um primeiro caminho realizando a análise por meio de regressão logística multivariada ou multinominal, a qual poderia ser feita utilizando softwares estatísticos, como o SPSS. E um segundo caminho entrecruzando as tendências das variáveis, por meio da análise dos gráficos e dos dados já filtrados no SPSS. Em princípio, pretendia-se utilizar a análise por regressão logística, no entanto, ao iniciar o processamento dos dados, realizando o teste de colinearidade e de ausência de outliers[78], constatou-se que ao analisar o grupo mil em comparação ao grupo zero, o grupo mil representava um outlier, ou seja, um dado atípico, incomum e os dados gerados ficavam um tanto quanto incompreensíveis, nesse caso, requerem uma análise específica. Acredita-se que para levar a cabo tal análise por regressão logística seria necessário um maior domínio do software e de suas ferramentas, porém, durante a realização do mestrado, não foi possível desenvolver tais habilidades, portanto, a segunda possibilidade de análise é a que aqui será realizada.

Ao gerar os relatórios estatísticos e descritivos a partir dos filtros que já foram abordados na seção acerca da metodologia empregada, juntamente com a criação e desenvolvimento dos gráficos, observou-se que na maioria das variáveis selecionadas havia padrões, ou seja, características frequentes a cada um dos grupos estudados. Por conseguinte, pode-se verificar que a hipótese de que havia um perfil em cada um desses grupos se confirmou, ou seja, não são candidatos com características tão díspares que pertencem a cada um dos grupos (zero ou mil). Ainda que se tenha descoberto que em alguns aspectos os grupos são mais ou menos homogêneos, ou ainda que há participantes que fogem da regularidade, é inegável que há uma tendência nos grupos.

---

[78] O teste de colinearidade indica se as variáveis independentes são correlacionáveis entre si. Neste sentido, é uma fase essencial para testar o quão funcional seria realizar uma regressão desses dados. Já, os outliers são dados que fogem a uma regularidade, são valores incomuns e quando encontrados podem dificultar a análise, pois quando reflete uma característica do que está sendo estudado, como é o caso nesta investigação, requer uma análise específica e separada.

Começando pelo grupo menor (1)[79], o de candidatos que receberam nota mil em suas redações e seguindo a ordem das análises apresentadas no capítulo 4, tem-se a informação de que esse grupo é composto majoritariamente por candidatas do sexo feminino (o que se manteve em todos os anos analisados, chegando a mais de 75% dos casos). As quais, em sua maioria, são provenientes de escolas privadas, tendo cursado tanto o EF – menos frequente, mas chegando a representar 75% – como o EM – mais frequente, que também já chegou a representar mais de 75% – em instituições particulares.

Quanto à escolaridade dos pais, notou-se que entre as mães o grau de escolaridade é mais alto do que o do pai, ainda que ambos tenham um considerável alto de grau de escolaridade, uma vez que o grau de Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação são apontados como os mais frequentes (principalmente os dois últimos), chegando até 90% para o pai e quase 95% para mãe. Inclusive, entre as mães tem se tornado cada vez mais recorrente o grau de Pós-graduação, esse nível sozinho já chegou a representar quase 35%, por mais de uma vez.

A maioria dos candidatos desse grupo possui acesso à internet em casa, sendo que nos últimos 5 anos a porcentagem vem aumentando, chegando a 100% em 2018. A idade média desses participantes esteve entre 19 e 22 anos, ficando a idade média geral aproximadamente em 20 anos, o que é uma faixa etária bastante próxima da fase de conclusão do EM. Desde 2015 até 2018, tem se tornado frequente a idade média de 19 anos. Tendo em vista um desvio padrão baixo, fica cada vez mais perceptível uma homogeneidade do grupo e também uma maior aproximação com a idade modal.

Esse grupo (1) se autodeclara predominantemente de cor branca (por volta de 60%), seguida da cor parda (em média 30%). A faixa de renda mensal prevalecente nesse grupo foi a de mais de 5 salários mínimos, sendo que a faixa de mais 10 salários chegou a representar mais de 30% em certas aplicações. Além disso, em relação a esse dado, verificou-se que nos últimos anos, principalmente nos últimos quatro anos, tem se mantido um padrão de renda.

O perfil do grupo de participantes com nota zero na redação do Enem (2) começa com um equilíbrio em relação ao sexo, em seis dos dez anos é o grupo

[79] Optou-se por denominar o grupo com participantes que obtiveram nota mil na redação de grupo 1 e o com redações zeradas de grupo 2, com o objetivo de tornar a leitura da presente análise mais fluida, já que se trata de um mapeamento sintetizado.

feminino que está em maioria, porém a diferença com os homens não é tão expressiva. Sobre o tipo de escola, tem-se a escola pública como a principal instituição de ensino no EF e no EM, chegando a mais de 90% nos dois segmentos.

A escolaridade dos pais está concentrada no EF, representando mais de 50%. A escolaridade do pai se encontra sobretudo nos anos iniciais do EF (EF1), já da mãe, embora tenha uma maioria em torno de EF, apresenta um número considerável de mães com EM (chegando a 24,5%, enquanto que para pais não ultrapassa 20,4%). Neste sentido, averígua-se que o grau de escolaridade da mãe dos participantes é mais elevado que o do pai.

O acesso à internet por parte desse grupo (2) é mediano, sendo que 47,3% tem acesso, contra 52,6% que não tem. Evidentemente, a média indica que a maioria não tem acesso, contudo, nos últimos dois anos analisados, o grupo que possuía internet em casa, chegou a somar 55% e 58% respectivamente. Tendo isso em vista, nota-se que há uma propensão a aumentar a quantidade de participantes desse grupo com acesso à internet. Quanto à idade média, observou-se que está entre 23 e 25 anos, sendo a média de 24 anos. É uma faixa etária que estaria há sete/seis anos de distância do ano regular de conclusão do EM. Ademais, o desvio padrão é mais alto, a partir disso compreende-se que o grupo é mais heterogêneo, possivelmente composto por participantes com carreiras escolares mais infrequentes.

O grupo em questão (2) se autodeclara negro (chegando a quase 70% em alguns anos), sendo em maior parte parda (por volta de 49%), e somando em média 13% de pretos. Os participantes brancos se encontram na 3ª posição (em torno de 29%). A renda mensal desse grupo está na faixa de menos de 1 salário até 2 salários mínimos (já chegou a representar mais de 87%). Nos últimos três anos analisados, os dados referentes à cor/raça e renda mensal mantiveram um padrão muito semelhante.

Essa repetição de um padrão em diferentes variáveis pode ser um indício de que tanto o grupo 1, como o grupo 2 estão cada vez mais homogêneos. A hipótese que se cria a partir dessa informação é que, desde o ano de 2014[80], houve um maior endurecimento das regras e também uma seleção mais criteriosa de corretores, o que

[80] Nos anos de 2012 e 2013, houve episódios delicados com a redação do Enem, pois foi quando candidatos escreveram receita de macarrão instantâneo e trechos de um hino de clube de futebol. Apesar disso, as redações foram avaliadas e receberam notas 560 e 500, respectivamente. Tais fatos foram divulgados na mídia e repercutiram negativamente. Após esses incidentes, o MEC se posicionou afirmando que as correções seriam mais “exigentes”, segundo palavras do então ministro da Educação, Aloizio Mercadante (NÉRI, 2013). Em 2013, ocorreram afastamentos de corretores por não cumprirem os requisitos de qualidade exigidos.

tende a elevar o padrão da avaliação e, provavelmente, o grau de dificuldade. Com isso, tem-se uma prova mais seletiva e, consequentemente, as redações com nota mil se tornam mais raras e as redações com nota zero mais frequentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as desigualdades sociais e escolares se apresentam como um espaço frutífero na busca por compreender as práticas escolares. Esta dissertação pretendeu contribuir com os estudos sobre tais desigualdades, tendo como objeto de estudo os candidatos do Enem, segundo os seus resultados na prova de redação.

O problema evidenciado, que se apresentou por meio da seguinte questão: “quais fatores estão relacionados ao desempenho redacional no Enem dos candidatos com nota zero ou nota mil, no período de 2009 a 2018?”, gerou outros questionamentos ao longo do processo investigativo. Ainda que a teoria sociológica de Pierre Bourdieu tenha se mostrado como um suporte denso para as análises que se pretendiam, foi necessário expandir o quadro teórico para responder aos demais questionamentos que surgiram. Buscou-se respaldo em autores que desenvolvessem especificamente certos temas, como as questões de gênero e raça/cor, temáticas menos abordados pelo sociólogo em questão.

Pode-se afirmar que este estudo corrobora outras pesquisas da área, descritas ao longo do trabalho, que confirmam que há fatores internos e externos à escola que podem influenciar no desempenho redacional dos participantes do Enem. Os fatores analisados foram: sexo/ gênero, tipo de escola, escolaridade dos pais, acesso à internet, idade, cor/raça e renda familiar. Critérios que foram delimitados segundo a literatura específica e de acordo com as informações disponibilizadas pelos Inep. Sugere-se que, para novos estudos, sejam entrecruzadas outras variáveis, a fim de verificar se há outros fatores que podem influenciar no desempenho redacional.

Destaca-se que o diferencial desta pesquisa se dá, principalmente, por quatro razões: 1) pelos grupos de participantes analisados (grupos que obtiveram notas zero ou mil na redação); 2) pelo período de aplicação analisado (desde a criação do Novo Enem, em 2009, até 2018); 3) pelo suporte teórico ser predominantemente bourdieusiano e 4) pelo entrecruzamento de autores de diferentes raízes epistemológicas (Bourdieu, Dubet e Bakhtin). Outras investigações já foram produzidas no sentido de identificar fatores associados ao desempenho escolar/ textual, no entanto, com o recorte proposto aqui, tem-se uma pesquisa inédita.

Vale apontar que há certa dificuldade em propor uma análise relacionando autores de bases epistemológicas distintas, como é o caso de Bourdieu, Dubet e Bakhtin. No entanto, devido à complexidade dos dados e ao rigor científico aqui

dedicado, foi possível operar os conceitos desses autores de modo a realizar uma investigação coerente e necessária para o momento vivenciado. Além disso, acredita-se que a partir desta pesquisa, outros estudos sejam realizados entrelaçando as diferentes teorias, a fim de compreender outras dinâmicas e fenômenos sociais.

Em defesa do que aqui foi proposto, foram definidos alguns objetivos – geral – interpretar em que medida os fatores internos e externos à escola influenciam no desempenho textual dos candidatos que obtiveram notas zero ou mil na redação do Enem; e os específicos – apresentar o histórico do Enem enquanto política pública educacional; caracterizar a proposta redacional do Enem dentro de um mercado linguístico; explorar o debate acerca dos gêneros e tipos textuais; mapear o perfil dos participantes do Enem, analisando os dados obtidos no questionário socioeconômico, a fim de identificar se há uma linearidade ou constância entre os candidatos; aprofundar os estudos sociológicos, apropriando-se da teoria bourdieusiana e, por fim, distinguir se essa teoria pode ser aplicada em uma análise dos resultados obtidos nas redações do Enem.

Esta investigação se insere no conjunto de pesquisas de cunho quantitativo, a qual se deu por meio da análise dos microdados do Enem, dados esses que são fornecidos pelo Inep e gerados a partir das respostas obtidas no questionário socioeconômico. Devido ao *corpus* elevado, utilizou-se o programa de análise estatística SPSS, que permitiu realizar uma série de procedimentos com os dados e possibilitou a concretização desta pesquisa. Entretanto, pesquisas futuras podem ser realizadas no sentido de aprofundar o que aqui se propôs considerando outras metodologias, empregando, inclusive, técnicas da pesquisa qualitativa, a fim de desvelar as trajetórias dos participantes do Enem.

Após a análise, verificou-se que o desempenho redacional está atrelado às condições desiguais em que os candidatos se encontram. Uma das variáveis que mais se destacou foi a envolvendo a escolaridade dos pais, pois ficou bastante marcada a diferença de escolarização entre os pais dos grupos com nota zero ou mil. Do mesmo modo que o maior grau de escolaridade das mães também se sobressai e confirma o que outras pesquisas já apontaram. Outras variáveis, como a intraescolar – tipo de escola –, e as extraescolares – acesso à internet, idade, cor/raça e renda familiar – também se revelaram como fatores associados ao desempenho textual. A única variável que não se mostrou tão evidente quanto as outras, foi a variável sexo/gênero. Pois, ainda que o grupo feminino seja maioria no grupo com notas mil, também o é no

grupo com notas zero e no total de inscritos. Entretanto, há uma série de pesquisas, que foram citadas ao longo do trabalho, que confirmam a hipótese de superioridade do grupo feminino na área da redação, em razão da construção social de gênero que conduz as mulheres ao interesse por literatura e escrita.

Além desses fatores analisados, defende-se que há outra razão influente no desempenho textual dos candidatos, que diz respeito à estrutura da prova de redação. Um ponto que merece importância é o fato de que a proposta não condiz com os documentos oficiais, pelo menos não com os vigentes até 2018, os quais sugerem práticas textuais contextualizadas, à luz da teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin. E ainda que para determinados autores o texto seja considerado como gênero "redação do Enem", a prova solicita que os candidatos redijam um texto dissertativo-argumentativo sem informar um interlocutor, reproduzindo o modelo de redação escolar, que muitas vezes só faz sentido dentro da escola. Uma vez que, nessas práticas textuais, o professor se torna o único interlocutor de todos os textos.

Salienta-se que o Enem, devido ao papel que possui, acaba por induzir o currículo e, consequentemente, as práticas textuais desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa. Com isso, certas escolas, principalmente privadas, passam a preparar seus alunos para a redação. Como consequência, a avaliação do que foi aprendido ao longo Ensino Médio fica enviesada, já que os estudantes foram treinados para aquilo.

Não se pode ignorar o caráter arbitrário do exame, tanto pelas questões linguísticas exigidas, como pelo gênero textual solicitado. A exigência da norma culta é uma realidade dos exames de modo geral, que desconsidera certas questões atreladas a diferentes variantes linguísticas, como é o caso das comunidades indígenas, que podem ter a língua portuguesa como uma segunda língua. Observa-se nesse sentido uma das facetas da violência simbólica exercida pela prova de redação.

Tendo em vista os elementos relacionados ao desempenho redacional dos grupos analisados, faz-se necessária a reflexão sobre a efetividade desse exame. Pois, ao tratar todos como iguais, o Enem reproduz algo que o sistema de ensino já o faz. Dito em outras palavras, o sistema escolar, por meio de suas práticas contribui para a reprodução, conservação e legitimação das desigualdades sociais. Isso ocorre de modo velado, visto que aparenta neutralidade em suas ações e formas de avaliação, porém confere ao mérito individual a responsabilidade pelos sucessos e

fracassos dos estudantes. Com isso, o exame consagra os que já são favorecidos, ao passo que desabona os menos favorecidos.

No entanto, é inegável que o Enem ocupa, há muitos anos, uma posição valiosa para estudantes que almejam uma vaga na educação superior. Sua relevância como vestibular único e nacional tem seus benefícios, como apresentado ao longo do capítulo 2. Todavia as suas potencialidades são relativas, tanto devido aos fatores associados externados aqui, como pelas suas limitações.

O Enem, em conjunto com os programas que se utilizam dos resultados da prova, ao mesmo tempo que possibilita maiores chances de acesso às faculdades, – seja pelos programas de bolsa e financiamento, seja pelo fato de ser aplicado em mais cidades do que os vestibulares etc –, também potencializa a segregação educacional no país, uma vez que permite que, por meio de um leilão de vagas em universidades públicas, estudantes em posição de vantagem se apropriem de vagas em instituições de ensino superior de outras regiões, principalmente, os candidatos do Sul e Sudeste que se apropriam de vagas do Norte e Nordeste (CARVALHO, 2017; ZACCHI, 2016).

Cabe apontar que após a ocorrência de episódios delicados envolvendo a redação do Enem, a prova passou por mudanças no que diz respeito aos critérios avaliados. Além disso, a seleção de corretores se tornou mais rigorosa, tais medidas conduzem a uma ampliação da seletividade. Os dados aqui apresentados corroboram essa maior seletividade no exame.

Considerando o que foi apontado acima, é possível afirmar que o Enem mostra um caráter contraditório, no que diz respeito ao que promete fazer e o que de fato consegue entregar. Embora amplie as chances de entrada à ES, em conjunto com os programas integrados ao exame, também sanciona as desigualdades sociais, convertendo-as em desigualdades escolares (que, futuramente, voltarão a ser desigualdades sociais).

Para uma prova que se mostra como "*a democratização do ensino superior*" e "que possibilita a milhares de jovens escolher e entrar para a universidade", observa-se que há muitos entraves. Um exame único não contempla as realidades tão díspares do país, ainda mais levando em consideração as condições de ensino, que não promovem uma igualdade de oportunidades.

Bom seria utilizar este espaço para elencar ações prepositivas que pudessem exterminar as desigualdades, no entanto, na busca por respostas ao problema aqui exposto, notou-se que os obstáculos, na realidade, eram muitos e profundos. Não que

não haja uma saída para a redução das desigualdades, mas seria exageradamente pretencioso buscar resolver tantas questões aqui. Dubet (2008a), ao debater sobre as injustiças escolares, defende que embora já se “saiba o que fazer” em relação ao sistema escolar, a escola é tida com um santuário protegido, logo, o que é feito ali é legitimado estrategicamente pelos próprios envolvidos. O autor ainda completa afirmando que “toda mudança é uma ameaça suspeita de tornar mais pesadas as dificuldades do trabalho [...]. As melhores intenções são, portanto, suspeitas de mascarar os mais terríveis desenhos” (DUBET, 2008, p. 119). Logo, mantêm-se as regras e imposições do jogo.

Ademais, a herança cultural herdada e as condições de origem estão além do que a escola pode alcançar. São privilégios constituintes das disposições dos agentes. O que faz com que cada indivíduo chegue na escola de um ponto de partida distinto do outro, aliás, antes mesmo de entrar na escola, os agentes já estão em posições desiguais no campo. Neste sentido, “o sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (BOURDIEU, 2002, p. 15).

Partindo dessas circunstâncias de origem e tendo em vista que a instituição escolar reproduz, em seu interior, as desigualdades sociais – que são convertidas em desigualdades escolares e depois tornam a ser desigualdades sociais –, cabe sugerir, assim como proposto por Dubet, que já que a escola não consegue ser justa, que seja simplesmente menos injusta e, se possível, menos cruel, muito embora a crueldade seja intrínseca da competição meritocrática. Que reconheça que os alunos que ali estão partiram de pontos diferentes, logo, a escola deveria desenvolver uma igualdade distributiva de oportunidades, em que os menos favorecidos recebessem mais, já que entraram no jogo com menos. Tal proposição promoveria a igualdade social e asseguraria a igualdade individual de oportunidades em seus recursos pedagógicos e não só em seu discurso.

Do mesmo modo, vislumbra-se que, a partir desta investigação, outras políticas públicas educacionais sejam pensadas, a fim de possibilitar a ampliação das vagas e mais formas de acesso à educação superior. Para além, espera-se que as políticas já existentes passem por um processo de remodelação, sobretudo, no que diz respeito ao Enem e à proposta redacional, para que sejam mais condizentes com a realidade dos jovens do Brasil. Que seja uma prova que avalie o que, de fato, foi ensinado e não que a escola se molde para um exame.

Já que “na escola como na guerra, são os vencedores que escrevem a história”, e não os vencidos (DUBET, 2008, p. 118), que haja cada vez mais vencedores para narrar a história e, principalmente, para desenhar trajetórias mais justas e alcançar pontos de chegada mais equânimes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. Illusio. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 231-233.

AHLERT, A. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Educere: Revista da Educação da UNIPAR**, Curitiba v. 3, n. 2, p. 129-148, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/view/186>. Acesso em: 27 jul. 2020.

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

ANDRADE, D. E. B. **NOVO ENEM: os impactos da prova de redação na prática dos professores de Língua Portuguesa das escolas de Petrópolis**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica De Petrópolis. 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2637243>. Acesso em: 01 dez. 2020.

ARAÚJO, L. K.; SOUZA FILHO, S. M. A redação do Enem à luz dos gêneros do discurso. In: FERNANDES, E. M. F. (Org.). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2017. p. 127-150.

ARTES, A. C. A. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 561-580, set./dez. 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Andifes. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, R. M. C. **O discurso do Enem de democratização do acesso ao ensino superior: repetição ou deslocamentos?**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado). Programa pós-graduação em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=611872#>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. D. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do Saeb**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. 2007.

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

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. O exame de uma ilusão. In: VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. (Org.). **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação.** Florianópolis: Editora da UFSC. 2019. p. 35-72.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a, p. 46-72.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015b, p. 79-88.

BOURDIEU, P. Provação escolar e consagração escolar: as classes preparatórias para as grandes escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** Tradução de: Tiago Ribeiro Santos e Silvana Rodrigues de Souza Sato, v. 8, núm. 15, p. 19-120, jan./abr. 2015c. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3665/3126>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BOURDIEU, P. O novo capital. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de: Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 35-52.

BOURDIEU, P. Títulos e ascendência de nobreza cultural. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. p. 17-92.

BOURDIEU, P. O espaço social e suas transformações. In: BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. p. 95-161.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.17-47.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2003a. p. 119-126.

BOURDIEU, P. O mercado linguístico. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2003b. p. 127-143.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 13-56.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 23-80

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 243-255.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A escolha dos eleitos. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução de: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 15-45.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Conclusión. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2009. p. 101-114.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992a. p. 15-75.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Capital cultural e comunicação pedagógica. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992b. p. 79-118.

BOURDIEU, P. O campo científico. In ORTIZ, R. (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo. Olho d'Água, 1983a. p. 112-143.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 1983b. p. 39-72.

BRANCO, B. M. **Adesão ao magistério em Guaratuba/PR: condições de vida e de trabalho**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=53301&idprograma=40001016001P0&anobase=2019&idtc=1477>. Acesso em 30 ago. 2020.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Portal Governo do Brasil: **Novo Fies**, 05 de jun. de 2020. Página Inicial>Educação e Pesquisa>Obter financiamento Fies. Disponível em: <http://fies.mec.gov.br/?pagina=faq> Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. Portal Inep: **Histórico do Enem**, 23 de out. 2019. Página Inicial>Educação Básica>Enem. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico> Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Portal MEC: **Enem por escola**, out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409-enem-por-escola>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL, **Manual de Redação do Enem, 2018**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf> Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n° 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 102-E, 01 de junho de 1998. Seção 1, p. 5.

BRASIL, [Constituição de (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, Senado Federal, 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 27 jul. 2020.

CAMPOS, G. M. A escolha do teste mais adequado. In: CAMPOS, G. M. **Estatística Prática para Docentes e Pós-Graduandos.** Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação da USP. 2000. Disponível em: <http://www.forp.usp.br/restauradora/gmc/gmc_livro/gmc_livro_cap14.html>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CARVALHO, F. E. D. **Fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes na prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26905/3/2017_tese_fedcarvalho.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. **Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. 1 ed. Brasília: UNESCO, 2006.

CATANI, A. F.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área.

Revista Brasileira de Educação, n.17, p. 63-85, mai./ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a05.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DUBET, F. A igualdade meritocrática das oportunidades. In: DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São Paulo: Cortez, 2008a. p. 19-47.

DUBET, F. A igualdade individual das oportunidades. In: DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 94-113.

FALCÃO, J. T. R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, mai./ago. 2000.

FARACO, C. A. Afinando conceitos. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 33-108.

FARACO, C. A. A questão gramatical e o ensino do Português. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 131-164.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 165-184.

FARIAS, S. A. L. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 01, p. 3-10. 1987.

FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. B. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FORQUIN, J. C. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GOMES, L. O.; NOGUEIRA, M. A. A excelência escolar em uma escola pública de ensino médio. **Educação em Foco**, Minas Gerais, ano 19, n. 29, p. 179-198, set/dez. 2016.

GONÇALVES, T. C.; RODRIGUES, R. R. A construção do objeto discursivo “Novo ENEM” em campanhas oficiais. In: Simpósio de Integração Acadêmico, VI., 2015, Viçosa. **Anais**... Viçosa: PPG-UFV, 2015. p. s.p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> Acesso em: 07 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2017.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2015.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2014**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados >. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

KLITZKE, M. K.; VALLE, I. R. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) Há democratização do acesso ao ensino superior? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 227-247, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/496>. Acesso em: 27 nov. 2020.

KNOBLAUCH, A.; PENNA, M. G. O.; MONDARDO, G. C. Estudantes de pedagogia da Unifesp e da UFPR: perfil sociocultural e formação para a docência. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, p. 102-124, 2018.

KRAWCZYK, N.; SILVA, C. J. O. Desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro: uma análise do perfil socioeconómico de jovens que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. **Sensos-e**, Porto, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017

LOCCO, L. A. **Políticas públicas de avaliação: o ENEM e a escola de ensino médio**. 2005. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10117>. Acesso em: 22 maio 2020.

LUZ, L. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XI., 2006, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ABEP. 2006. p. 1-20. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_899.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.19-36.

MEDEIROS, C. C. C. de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004).** 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D07_medeiros.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MEIRELLES, M. O Uso do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) na Ciência Política: uma breve introdução. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 14, p. 65-91, jan./jul. 2014.

MÉLO, S. C. B.; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1152-1164, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10177>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MELLO NETO, R. D. et al. O impacto do Enem nas políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior Brasileiro. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 3, p.109-123, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2070>. Acesso em: 27 jul. 2020.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, IBMEC São Paulo e Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Sumário Executivo, 2007. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enem 2009.** YouTube. 27 de out. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59Q2F7U82ac>. Acesso em: 03 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, DF. 2008/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MORENO, A. C. **Quem acerta todo o Enem não tira nota 1.000; entenda como é o cálculo**. G1, São Paulo, 16 de out. de 2013. Educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2013/noticia/2013/10/quem-acerta-todo-o-enem-nao-tira-nota-1000-entenda-como-e-o-calculo.html#>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MUNIZ, J. Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 277-291, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/17.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

NÉRI, F. **Redação do Enem com nota máxima passará por - pente fino -, diz ministro.** Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas, 22 mar. 2013. Notícias. Disponível em: <http://www.adufal.org.br/conteudo/8482>. Acesso em: 20 jan. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n130/0101-7330-es-36-130-00047.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

NOGUEIRA, C. M. M. Limites da explicação em sociologia da educação: Considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. In: SBS - Congresso Brasileiro de Sociologia, XII., 2005, Belo Horizonte. **Anais**... Belo Horizonte, 2015. p. 1-31.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociedade da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, p.15-36, abr., 2002.

NOGUEIRA, M. A. Arbitrário cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 36-38.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 7-16.

PAULA, G. B.; NOGUEIRA, M. A. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 55-74, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30037>. Acesso em: 25 out. 2019.

PAULINELLI, M. P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 08, n. 01, p. 282-299, jan./jul. 2016.. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/367.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores**. 1ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, jan./mar. 2015.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual - discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos Cespuc**, Belo Horizonte, n. 29. p. 205-219. 2016.

QUINALIA, C. L. et al. **Política pública de educação uma análise do ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal**. Universitas/JUS, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/viewFile/2259/1891>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

REZENDE, R. C. Políticas públicas como tema de produção textual: uma análise bakhtiniana de cinco edições da prova de redação do ENEM. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 485-506, set./dez. 2018.

ROCHA, G.; MORENO, A. C. **Enem 2018: número de redações nota mil volta a crescer, e cai o número de notas zero. G1**, 18 de jan. de 2019. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/noticia/2019/01/18/enem-2018-numero-de-redacoes-nota-mil-volta-a-crescer-e-cai-o-numero-de-notas-zero.ghtml>. Acesso em: 03 ago. 2020.

RODRIGUES, L. S.; ROCHA, M. E. M. Entrevista com Sergio Miceli. **Estudos sociológicos**. Araraquara, v. 24, n. 47, p. 409-423, jul./dez. 2019.

ROHLING, M. A constituição de um novo paradigma das Ciências Sociais. Observações teórico-metodológicas sobre “Les Héritiers”. **Revista Linhas**.

Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 270-296, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815292014270>. Acesso em 16: jun. 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONIONI A.; MOTTA, R. D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAINT MARTIN, M. Dominação social, dominação escolar. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 21-29, jan./jul. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25659> Acesso em: 16 jul. 2020.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

SANTANA, I. J. **Produção de texto: o impacto do ENEM nos livros didáticos de Português de Ensino Médio**. Monografia de graduação (Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, B. C. **"Eu não trabalho de outra forma, eu penso Enem": a proposta de redação do Enem e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula.** 2017. 178f. Dissertação (Mestrado) – Linguística e práticas sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5003088>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SILVA, N. O. M. **Acesso à educação superior: uma perspectiva de expansão e equidade**. Monografia de graduação (Pedagogia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 2, n. 2. p. 83-104, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5550>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582006000300007>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOUZA, T. L. Enem/Sisu: **Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior?** 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade) - Universidade Federal de Itajubá. Itajubá, 2017.

TOKARNIA, M. **Necessidade de trabalhar é principal motivo para abandonar escola**. Agência Brasil, Rio de Janeiro, 15 de jul. de 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>.Acesso em: 11 jan. 2021.

TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php>. Acesso em: 20 ago. 2020.

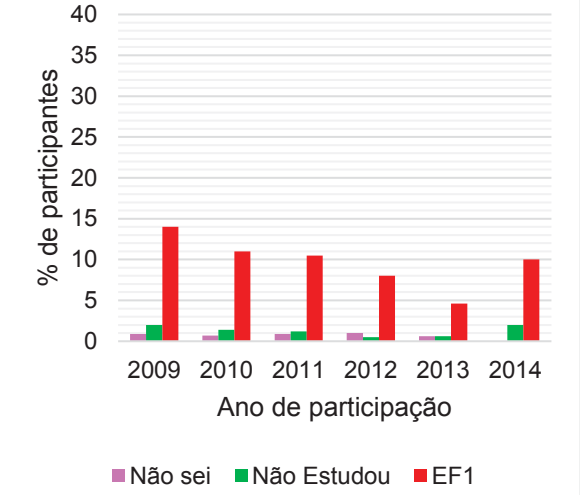
VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo Estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, p. 121-131, 2015.

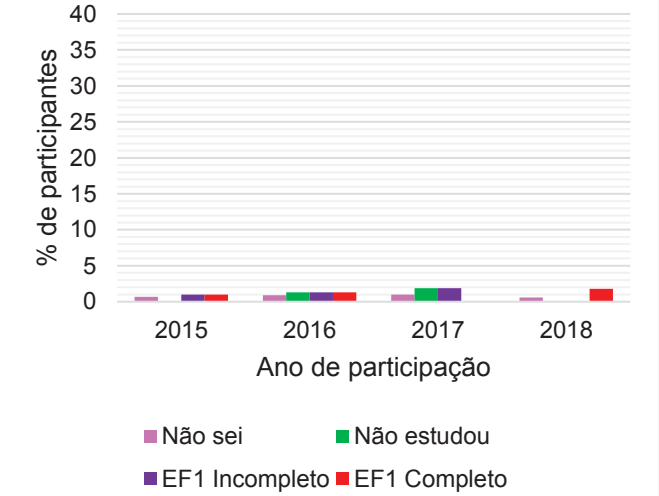
WAQCUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 63-71, 2007.

ZACCHI, R. C. **Desempenho escolar e desigualdades educacionais no Brasil: uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2016. 288f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política. Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3821918>. Acesso em: 02 dez. 2021.

APÊNDICE 1 – FREQUÊNCIA DA CATEGORIA “OUTROS” NOS GRAFICOS 10, 11, 12 E 13

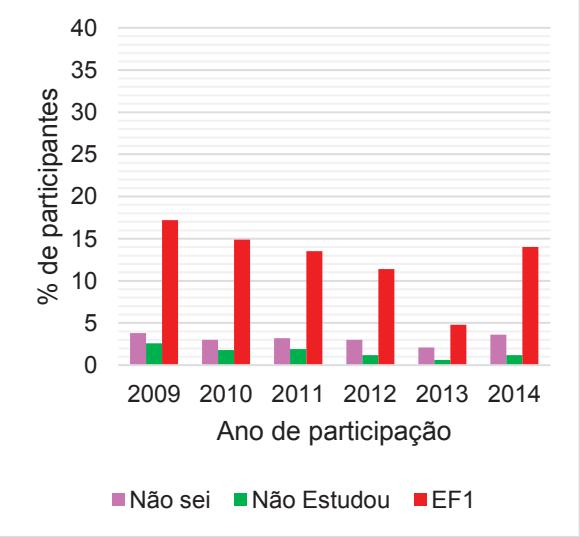
GRÁFICO 1 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA “OUTROS” DO GRÁFICO 10

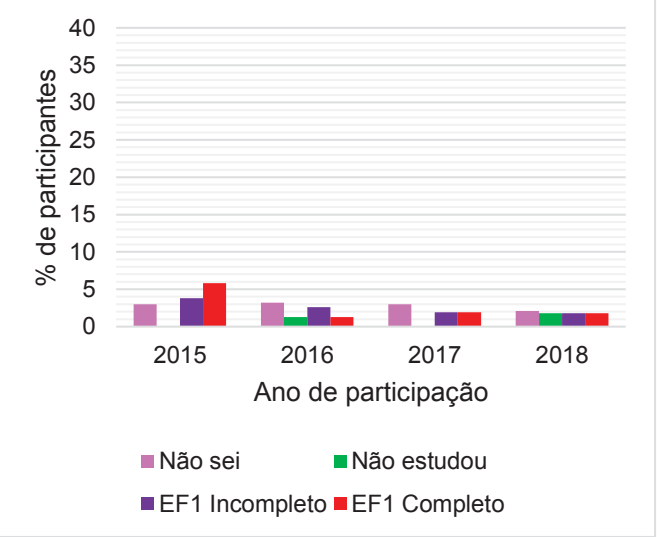




FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

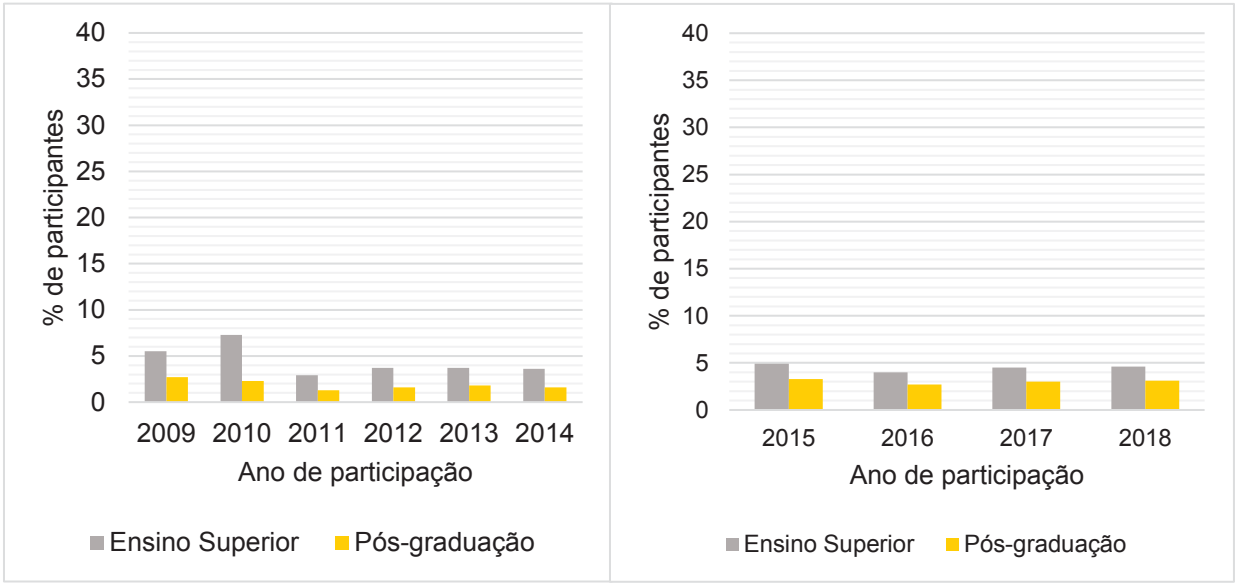
GRÁFICO 2 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA “OUTROS” DO GRÁFICO 11





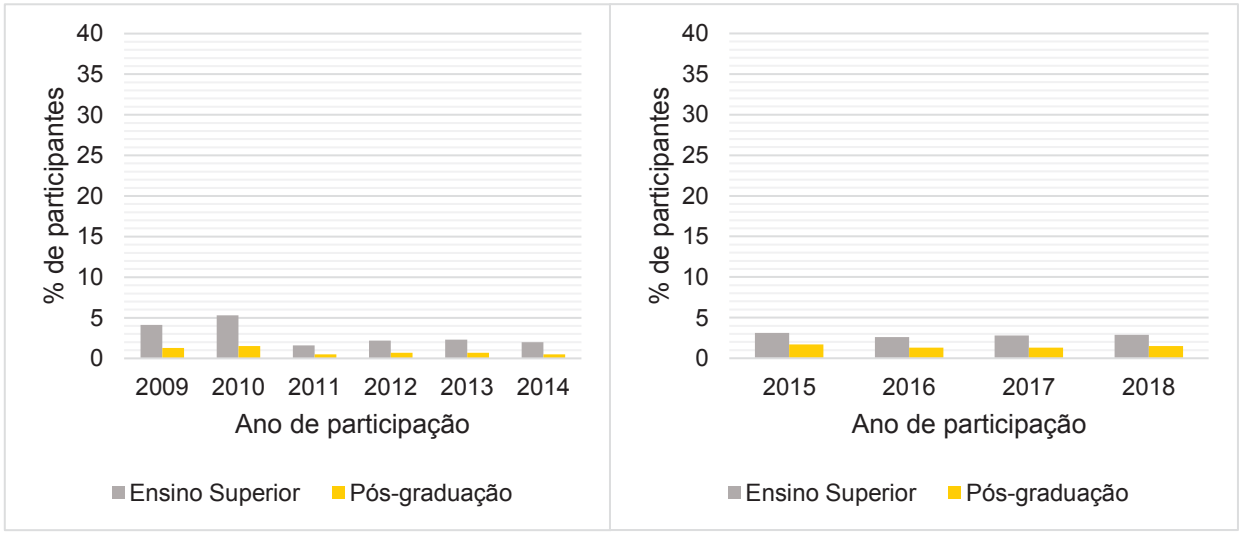
FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 3 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA “OUTROS” DO GRÁFICO 12



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 4 - FREQUÊNCIA DA CATEGORIA “OUTROS” DO GRÁFICO 13



FONTE: Microdados do Enem.
NOTA: gráfico elaborado pela autora.

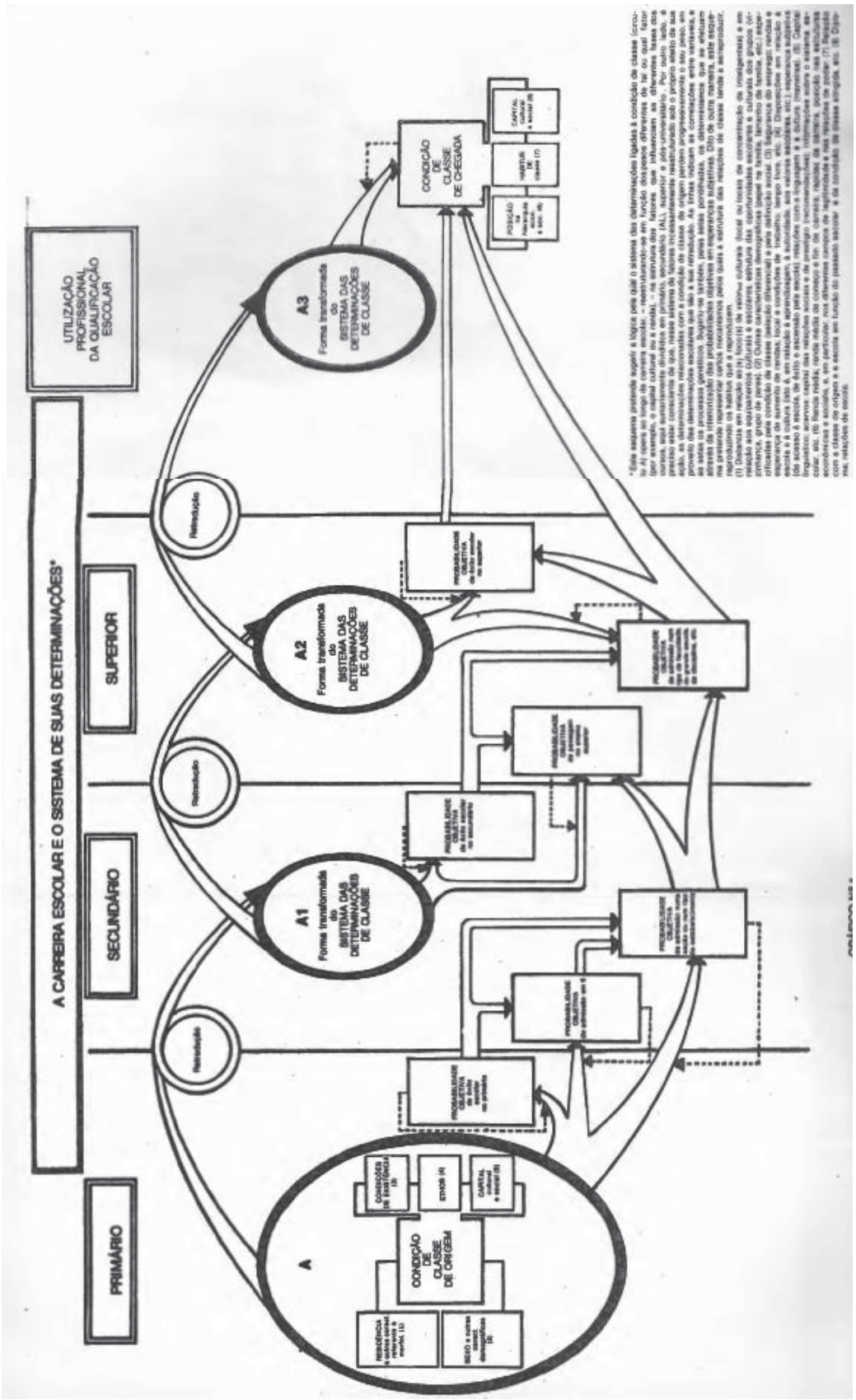
ANEXOS

ANEXO 1 – QUADRO 1 – PASTAS E ARQUIVOS DOS MICRODADOS DO ENEM

PASTAS	**5 Pastas:**	
	DADOS	
	DICIONÁRIO	
	LEIA-ME e DOCUMENTOS TECNICOS	
	INPUTS	
	PROVAS e GABARITOS	
Dados	**2 Arquivos:**	**Descrição:**
	MICRODADOS_ENEM_2018.csv	Informações gerais sobre a realização das provas, a caracterização do participante e da escola que ele declarou ter frequentado, e as notas das provas objetivas e da redação.
	ITENS_PROVA_2018.csv	Informações gerais sobre os itens das provas.
Dicionário	**2 Arquivos:**	**Descrição:**
	Dicionário_Microdados_Enem_2018.xlsx Dicionário_Microdados_Enem_2018.ods	Informações gerais sobre as variáveis contidas nas bases e sobre as perguntas e alternativas do questionário aplicado.
Leia-Me e Documentos Técnicos	**3 Arquivos:**	**Descrição:**
	Leia-me_Enem_2018.pdf	Breve descrição do Enem, bem como das informações sobre as bases e os arquivos disponibilizados nos Microdados.
	Matriz_referencia_enem.pdf	Apresentação da Matriz de Referência, que compreende os eixos cognitivos, as competências e as habilidades avaliadas em cada área de conhecimento do Ensino Médio.
	Edital_enem_2018.pdf	Edital de publicação do ENEM 2018
	Manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf	Expõem a metodologia de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas.

FONTE: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Enem 2018**. Brasília: Inep, 2018. p. 07.

ANEXO 2 – FIGURA 1 – QUADRO ESQUEMÁTICO DA CARREIRA ESCOLAR E O SISTEMA DE SUAS DETERMINAÇÕES



FONTE: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução** – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992b. p. 101.