



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**Marcos Rogério dos Santos**

**O IMPACTO DOS FATORES FAMÍLIA, ESCOLA E TRABALHO NO SUCESSO  
ESCOLAR EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DADOS DO  
ENEM DE 2015**

Florianópolis – SC  
2020

**Marcos Rogério dos Santos**

**O IMPACTO DOS FATORES FAMÍLIA, ESCOLA E TRABALHO NO SUCESSO  
ESCOLAR EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DADOS DO  
ENEM DE 2015**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Doutorado da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**Área de concentração:** Sociologia e História da Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle

**Coorientador:** Prof. Dr. Erni José Seibel

Florianópolis – SC  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, M. Rogério dos. O impacto dos fatores família, escola e trabalho no sucesso escolar em Santa Catarina: um estudo a partir dos dados do Enem de 2015/ Santos, M. Rogério dos Santos; orientador, Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle, coorientador, Prof. Dr. Herni José Seibel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. 154 p.

Inclui referências

1. Êxito Escolar
  2. Avaliação de Larga Escala.
  3. Trabalho.
  4. Família.
  5. Escola Pública.
  6. Fracasso Escolar.
  7. ENEM
- I. Valle, Profa. Dra. Ione Ribeiro. II. Prof. Dr. Seibel, Erni José, III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação

**Marcos Rogério dos Santos**

**O IMPACTO DOS FATORES FAMÍLIA, ESCOLA E TRABALHO NO SUCESSO  
ESCOLAR EM SANTA CATARINA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DADOS DO  
ENEM DE 2015**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora formada pelos seguintes membros:

---

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle (Orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC)

---

Prof. Dr. Erni José Seibel (Coorientador)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Membro examinador – Dr. Fábio Codore Hartman  
Instituto de Pesquisas de variações Socioculturais (IPEVSC)

---

Membro examinador – Prof. Dr. Fábio Machado Pinto  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

Membro examinador – Profa. Dra. Marilândes Mól Ribeiro de Melo  
Instituto Federal Catarinense (IFC)

---

Membro examinador – Prof. Dr. Robson Medeiros Alves  
Instituto Educacional São João Gualberto/SP

---

Membro examinador – Prof. Dr. Victor Julierme da Conceição  
Colégio de Aplicação/CED/UFSC

---

Suplente – Prof. Dr. Gildo Volpato  
UNESC/SC

---

Suplente Prof. Dr. João Nicodemos Martins Manfio  
UNISOCIESC/SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação de Marcos Rogério dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Educação.

---

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa  
Coordenadora do Programa

---

Orientadora: Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle

Dedico a meu pai (*in memoriam*) e a todos os  
alunos que sentenciados pelo juízo professoral não tiveram  
o direito de permanecer na escola.

## AGRADECIMENTO

O agradecimento em si poderia ser um objeto de estudo, o qual poderia indicar uma ampla rede de pessoas, instituições e seres que colaboraram direta ou indiretamente para a construção da tese. Mas, ao mesmo tempo, o ato de agradecer nas atuais circunstâncias pode parecer generoso e conjuntamente ingrato, pois não consegue satisfatoriamente chegar a todos que colaboraram para o bom termo da conclusão deste ciclo. No entanto, alguns nomes precisam ser lembrados:

Agradeço ao transcendente pelo dom da vida, sem a qual não teria sentido.

À minha orientadora Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle pela acolhida, as orientações e pelo exemplo de dedicação, disposição, entusiasmo e presença constante.

Ao meu coorientador Erni José Seibel pelo convite para participar do Núcleo Interdisciplinar de Políticas Públicas (NIPP), pela confiança, pelo exemplo de pessoa, de profissionalismo e pelo empenho em prol das Políticas Públicas.

À minha mãe, aos meus irmãos, à minha cunhada e aos meus sobrinhos pela presença ainda que distante e por tudo que sempre souberam fazer.

Aos amigos José do Nascimento, Terezinha e Morgana Dreon pela presença constante e inspiradora.

Ao pesquisador Fábio Cadore pelo suporte técnico e pela disposição em colaborar.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFSC), do Núcleo Interdisciplinar de Políticas Públicas (NIPP) e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), pelos encontros e troca de ideias.

Aos meus colegas de escola básica e ex-alunos que abandonaram a escola precocemente e carregaram sozinhos a culpa por terem fracassado no percurso escolar.

Aos servidores do PPGE pelo profissionalismo e também aos colaboradores terceirizados que atuam nos setores de limpeza, os quais convivem regularmente com a invisibilidade social.

Enfim, agradeço, às políticas de inclusão e permanência da UFSC e ao Programa Institucional de Qualificação de Servidores do Instituto Federal Catarinense (PIQIFC) pela concessão do afastamento parcial das atividades laborais nos últimos meses da pesquisa, sem os quais a permanência e o êxito escolar teriam sido muito mais difíceis.

*Sou resultado de muitas pessoas. Sem  
elas, certamente eu não estaria aqui.*

## RESUMO

Pesquisas utilizando dados de larga escala têm adquirido cada vez mais notoriedade no cenário educacional contemporâneo. A partir dessas bases, é possível identificar os sujeitos sociais e suas biografias e percursos no sistema de ensino; em outras palavras, apontar fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar indicando, assim, elementos para avaliar ou reavaliar políticas educacionais. O presente estudo busca identificar fatores promotores de impacto no desempenho escolar entre os estudantes que participaram do ENEM. Derivando da clássica tese “*quem faz diferença? A escola ou a família?*”, reformulou-se um novo questionamento a partir do contexto do ENEM, isto é: *o que faz diferença no desempenho dos estudantes: a família, a escola ou o trabalho?* A pesquisa utiliza informações decorrentes do questionário do ENEM, preenchido por todos os candidatos. A pesquisa se concentrou na versão ENEM 2015, que teve 7.746.427 inscritos em âmbito nacional, e nos participantes de Santa Catarina (162.874). Foram realizados filtros: inscritos em Santa Catarina, com percurso escolar construído em escolas públicas, com pontuações calculadas para todas as disciplinas, e que tivessem concluído o Ensino Médio sem nunca estarem em situação de fracasso escolar (repetência, distorção idade-série e evasão escolar), totalizando uma amostra de 7.870 participantes. A partir das questões do questionário ENEM, divididas em blocos (perfil, escola, família e trabalho), foram processadas as medidas estatísticas (análise descritiva, análise fatorial e análise de regressão estatística) para explicar o peso das variáveis independentes (escola, família e trabalho) sobre o desempenho (variável dependente) no exame do ENEM. Os resultados apontaram, em primeiro plano, o peso (negativo) da variável *trabalho (ter trabalhado ou estar trabalhando)* no desempenho do ENEM, assim como sexo, renda e raça/cor; fatores positivos ao desempenho que tiveram destaque foram *possuir computador e acesso à internet*; condições familiares, como *escolaridade e ocupação dos pais* tiveram pouca expressão, apesar de serem positivos. Do ponto de vista teórico e conceitual, foram resgatadas a história da Educação e as questões que analisam o *fracasso escolar* nas instâncias da Educação Básica, concentrando-se principalmente em conceitos de Pierre Bourdieu.

**Palavras-chave:** Êxito Escolar. Avaliação de Larga Escala. Trabalho. Família. Escola Pública. Fracasso escolar. ENEM.



## ABSTRACT

Research using large-scale data has acquired more and more notoriety in the contemporary educational scenario. From these bases it is possible to identify the social subjects and their biographies and paths in the education system; in other words, to point out factors that contribute to school success or failure, thus indicating elements to evaluate or reevaluate educational policies. This study seeks to identify factors that promote impact on school performance, among students who participated in ENEM. Deriving from the classic thesis “who makes a difference? The school or the family? ”We reformulate a new question from the context of ENEM, that is: what makes a difference in the performance of students: family, school or work? The survey uses information from the ENEM questionnaire, completed by all candidates. We focused on the ENEM 2015 version, which had 7,746,427 subscribers nationwide, and participants from Santa Catarina (162,874). Filters were made: enrolled in Santa Catarina, with a school path built in public schools, with scores calculated for all subjects, and who had completed high school without ever being in school failure (repetition, age-grade distortion and school dropout) ), totaling a sample of 7. 870 participants. From the questions in the ENEM questionnaire, divided into blocks (profile, school, family and work), we processed statistical measures (descriptive analysis, factor analysis and statistical regression analysis) to explain the weight of the independent variables (school, family and work) on performance (dependent variable) in the ENEM exam. The results showed, in the foreground, the (negative) weight of the variable work (having worked or being working), in the performance of ENEM, as well as sex, income and race / color; positive performance factors that stood out were having a computer and internet access; family conditions, such as education and parents' occupation, had little expression, despite being positive. From the theoretical and conceptual point of view, we recover the history of Education and the questions that analyze school failure in the instances of Basic Education, focusing mainly on Pierre Bourdieu's concepts.

**Keywords:** School Success. Large Scale Evaluation. Job. Family. Public School. HNSE.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução no número de participantes do Enem, por edição .....	52
Gráfico 2 – Participantes do ENEM por grupo de idade .....	54
Gráfico 3 – Quantitativo de teses e dissertações produzidas por ano.....	60
Gráfico 4 – Declaração de raça/cor e sexo .....	84
Gráfico 5 – Escolaridade das mães ou da mulher responsável.....	87
Gráfico 6 – Nível de escolaridade do pai ou do homem responsável.....	89
Gráfico 7 – Ocupação da mãe ou da mulher responsável.....	91
Gráfico 8 – Indicador de renda familiar .....	93
Gráfico 9 – Idade em que começou a exercer atividade remunerada .....	96
Gráfico 10 – Total de horas trabalhadas semanalmente .....	97
Gráfico 11 – Nível de proficiência entre candidatos trabalhadores.....	109
Gráfico 12 – O efeito do trabalho como necessidade no desempenho .....	110
Gráfico 13 – Trabalho e horas trabalhadas .....	112
Gráfico 14 – Nível de escolaridade dos pais e desempenho.....	113
Gráfico 15 – Escolaridade das mães e desempenho .....	115
Gráfico 16 – Ocupação do pai e desempenho .....	118
Gráfico 17 – Ocupação da mãe e desempenho .....	119
Gráfico 18 – Renda da família e desempenho .....	121
Gráfico 19 – Computador e desempenho escolar .....	122
Gráfico 20 – Indicador de desempenho segundo a raça/cor .....	124
Gráfico 21 – Indicador de desempenho segundo o sexo .....	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas por região e instituições .....	58
Quadro 2 – Categorias análise e quantitativo de conteúdo considerados.....	62
Quadro 3 – Descrição das variáveis .....	75
Quadro 4 – Filtros do ENEM 2015 .....	77
Quadro 5 – Correlação de variáveis segundo a matriz fatorial.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de integrantes por cada família.....	94
Tabela 2 – Motivações para prestar o ENEM e ingressar no mundo do trabalho .....	98
Tabela 3 – Variáveis e efeitos.....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEB – Câmara de educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEPFESC – Grupo de Estudos dos Professores de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NIPP – Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A ORIGEM, A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O PROCESSO DE ESCOLHAS .....</b>	<b>21</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....	21
2.1.1 Havia uma Inquietação no Caminho, Havia uma Inquietação .....	244
2.1.2 “Contradições da Herança”: a construção de uma trajetória improvável.....	25
2.1.3 Construindo um Percorso Improvável: a possibilidade de verticalizar os estudos ..	26
2.1.4 Do Fracasso Escolar ao Êxito: a necessidade de construir um novo objeto .....	32
2.2 A ESCOLA COMO PROMESSA DE FUTURO .....	36
2.2.1 Do Mundo Moderno aos Tempos Contemporâneos: reconhecendo as diferentes ressignificações que resultaram na consolidação de um novo sistema de ensino .....	37
2.2.2 Do Elitismo Republicano à Igualdade de Oportunidade: um novo modelo de escola marcado por antigas práticas de exclusão .....	39
2.2.3 Um Novo Modelo de Escola com Práticas Antigas: da exclusão da escola à exclusão na escola .....	42
2.3 CONTRIBUIÇÃO DE COLEMAN, PLOWDEN COMMITTEE E BOURDIEU: A NECESSIDADE DE ENTENDER AS DESIGUALDADES ESCOLARES .....	44
<b>3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....</b>	<b>49</b>
3.1 A ORIGEM DO ENEM: UMA NOVA MEDIDA AVALIATIVA.....	49
3.1.1 O Novo ENEM: democratizando oportunidades de acesso aos bancos escolares ...	51
3.1.2 Composição Etária: a pluralidade de idade dos participantes do ENEM.....	54
3.2 RASTREANDO O QUE JÁ FOI PRODUZIDO: O RESULTADO DO ESTADO DA ARTE E SUAS REVELAÇÕES .....	55
3.2.1 Aspectos Gerais: o macro que revela particularidades.....	55
3.2.2 O Campo de <i>Expertise</i> e a Produção de Estudos: as diferentes áreas que pesquisam temas relacionados ao ENEM .....	56
3.2.3 O Universo Acadêmico e seus Microcampos: distribuição das pesquisas por regiões e instituições.....	58
3.2.4 Teses e Dissertações: o quantitativo produzido no período considerado.....	60
3.2.5 Algumas Categorias de Análise: a busca por aproximar temas similares em meio à diversidade .....	62

<b>4 TRATAMENTO SOCIOLÓGICO DO OBJETO: OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E A SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>63</b>
4.1 AS BASES EMPÍRICAS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	63
4.2 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESCOLHAS E ESTRUTURAÇÃO QUE RESULTARAM NA ORGANIZAÇÃO E NA ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	67
4.2.1 Modelo de Análise e Aspectos Técnicos: escolhas, ajustes e a construção do objeto .....	70
4.2.3 Modelo de Equação e Terminologias Básicas.....	73
4.2.4 Questões Contextuais: estrutura e finalidade da prova e do questionário respondido pelos candidatos .....	74
4.2.5 A Amostra e sua Composição .....	76
4.2.6 Processo de Preparação do <i>Corpus</i> : perfis e ponderações .....	76
4.2.7 Média Global: delimitando a principal variável dependente .....	78
4.2.8 Modelo de Análise: a predição dos resultados a partir de uma estrutura construída	79
<b>5 CANDIDATOS EM SITUAÇÃO IDEAL EM SANTA CATARINA: O RESULTADO ESPERADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>82</b>
5.1 O OBJETO E O MUNDO DE ORIGEM.....	82
5.1.1 Demografia dos Candidatos: indicadores de sexo e raça/cor .....	84
5.2 RECONHECENDO O CAPITAL CULTURAL .....	86
5.2.1 Análise do Capital Cultural em um Contexto de Relações Duráveis.....	87
5.2.2 Ocupação e Renda Familiar: ampliando o reconhecimento das variáveis promotoras de capital cultural e social .....	91
5.3 TRABALHO E ESCOLA: A DUPLA JORNADA E SUAS CONSEQUÊNCIAS .....	95
<b>6 CONDICIONANTES DE DESEMPENHO NO ENEM: ANÁLISE DOS RESULTADOS, SEGUNDO A MODELAGEM ESTATÍSTICA.....</b>	<b>100</b>
6.1 ANÁLISE FATORIAL .....	101
6.2 CORRELAÇÃO DE VARIÁVEIS E SEUS RESPECTIVOS PESOS NO DESEMPENHO .....	102
6.2.1 Escolaridade, Ocupação e Renda: o peso do <i>background</i> familiar no desempenho do ENEM.....	103
6.2.2 Condicionante de Resultado: o peso do trabalho no desempenho do ENEM.....	105
6.2.3 Considerando o Intramuros do Mundo Escolar: o impacto do peso dos condicionantes ligados à escola no resultado do ENEM.....	106

6.3 RECORTE ANALÍTICO: O RESULTADO DO CRUZAMENTO ENTRE VARIÁVEL DEPENDENTE E VARIÁVEIS INDEPENDENTES .....	107
6.3.1 Trabalho e Escola: nível de participação dos candidatos vinculados ou não ao trabalho no quadro de resultados.....	108
6.3.2 Trabalho como Necessidade: o impacto do trabalho na média geral dos candidatos cumpridores de uma dupla jornada .....	109
6.3.3 Horas Trabalhadas e Desempenho: o peso da ausência de tempo livre na nota do ENEM.....	111
6.4 ESCOLARIDADE DO PAI E DESEMPENHO NO ENEM: A DISTRIBUIÇÃO DO QUADRO DE NOTAS SEGUNDO O CAPITAL INCORPORADO.....	113
6.4.1 Nível de Escolaridade das Mães e Desempenho: a distribuição do quadro de notas segundo o capital incorporado.....	114
6.5 O EFEITO DA OCUPAÇÃO: O IMPACTO DA REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL NO DESEMPENHO .....	117
6.5.1 Ocupação do Pai e Desempenho: o efeito da profissão do progenitor no desempenho dos candidatos .....	117
6.5.2 Ocupação da Mãe e Desempenho: o efeito da profissão da progenitora no desempenho dos candidatos .....	119
6.6 RENDA FAMILIAR E DESEMPENHO: POSSIBILIDADE DE RECONVERTER CAPITAL ECONÔMICO EM OUTRAS FORMAS DE CAPITAL .....	120
6.6.1 Inclusão Digital: posse de bens em casa e desempenho escolar .....	122
6.7 ASPECTOS PESSOAIS: INDICADOR DE DESEMPENHO SEGUNDO A RAÇA/COR E O SEXO DECLARADO.....	124
6.7.1 Desigualdade Racial na Educação: o peso da raça/cor no desempenho do ENEM.....	124
6.7.2 Sexo e Desempenho Escolar: a diferença de resultado entre meninos e meninas ..	125
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE A – DADOS COM OS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS .....</b>	<b>148</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Em determinado momento da obra *A Revolução dos Bichos* (ORWEL, 2007, p. 106), o escritor George Orwell (1903-1950), em suas metáforas, descreve que “todos são iguais, mas uns são mais iguais que outros”. O ideário de igualdade surge como pedra angular da ética cristã e gradativamente vai sendo reformulado com base em um cunho jurídico-político, a partir de diferentes acontecimentos históricos. No âmbito macro, ganha destaque a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), e, no plano nacional, o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem e da mulher estão na base das Constituições democráticas modernas de cada nação<sup>1</sup>.

Em linhas gerais, a consolidação dos direitos sociais deriva de uma radical inversão de perspectiva, notadamente por interferência do Estado moderno. O *continuum* de transformações, ainda que com interrupções, gradativamente buscou consolidar o ideário de progresso social tendo como palco os tempos modernos. Nesse ínterim, Valle (2014, p. 17) destaca que “a escola tem sido chamada a corresponder às múltiplas apostas da modernidade” e do mundo contemporâneo. Nesse cenário de projeções e de resignações, o direito universal à educação apresentou seus primeiros delineamentos no final do século XIX e, nessa vertente, as políticas de Estado voltadas intencionalmente a uma educação escolar, universal e obrigatória, começa a se definir nos países considerados democráticos em meados do século XX e seguintes; no Brasil, mais especificamente, na década de 1990.

Reconhecido por apresentar uma proposta de igualdade de oportunidade, justiça social e democratização ao interior dos sistemas de ensino, o novo modelo de escola, segundo a perspectiva sociológica, passou a ser reconhecido como conservadora e produtora de desigualdades escolares e sociais. Por um lado, aclamada por Durkheim (2001) e Parsons (1973), autores que atribuíam à escola o papel de selecionar os mais aptos. Por outro, em diferentes tempos e lugares os resultados da nova escola se tornaram objeto de estudos de Coleman, Campbell e Hobson (1966), Plowden Committee (1967), Bourdieu e Passeron (2009) e de Alves e Franco (2008), pesquisadores que inauguraram o pioneirismo da pesquisa de larga escala em educação. Os pesquisadores produziram diagnósticos que indicaram a

---

<sup>1</sup> A constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como constituição cidadã, foi a responsável pela outorgação do direito democrático e por explicitar as bases gerais da política educacional a ser implantada no contexto brasileiro. Notadamente, essa Constituição estabelece o regime jurídico da educação, de modo a torná-la um direito subjetivo, ficando a cargo do Estado e da família zelar pelo seu cumprimento, conforme descrito no artigo 205.

intersecção que a escola tem com a família, o estudante, o Estado e com a esfera social, perspectiva que tem ajudado a desnaturalizar diferentes discursos referendados pelos princípios meritocráticos, pela ideologia do dom e do mérito.

A opção pela temática do ENEM não foi aleatória. Ter trabalhado com o fenômeno do fracasso escolar no TCC e no mestrado, além de participar de pesquisas que se debruçavam sobre os dados da Prova Brasil, optar por estudar o ENEM pareceu uma sequência quase óbvia: falar sobre sucesso escolar.

Pode-se afirmar que o ENEM é um fato recente no acervo de políticas educacionais brasileiras e, portando, ainda pouco desvendado em pesquisas acadêmicas por sua dimensão e significado. Nessa perspectiva, optou-se por se concentrar em estudar o ENEM, buscando desvendar em sua complexidade os elementos sociológicos que o perpassam.

Na esteira das teses perseguidas pelos autores já citados, levanta-se a questão que norteia este trabalho: “*O que faz a diferença no desempenho dos candidatos participantes do ENEM: a família, a escola ou o trabalho?*” Portanto, estudar o ENEM é desvendar um momento decisivo na trajetória de uma geração, seus anseios e fracassos. O ENEM é, antes de mais nada, um mecanismo de filtro social, e, nesse processo, ficam explícitos os favorecidos e os desfavorecidos.

Entende-se que a estrutura administrativa e informacional em torno do ENEM constitui um acervo valioso para pesquisas. Apenas explicitando suas proporções a partir dos dados disponibilizados no Censo IBGE 2010, a população entre 15 e 19 anos estava em torno de 17 milhões; os inscritos no ENEM 2015 totalizaram 7,75 milhões. Aproximações à parte, destaca-se a importância dessa amostra como material de pesquisa. Analisar os dados disponíveis do ENEM é debruçar-se sobre o perfil de um sujeito social historicamente marginalizado das políticas públicas, isto é, os jovens menos abastados da sociedade brasileira.

Por razões metodológicas, realizou-se um filtro nos dados gerais para chegar a uma amostra que contemplou os seguintes aspectos: inscritos entre 17 e 18 anos, idade considerada ideal para concluir o Ensino Médio; inscritos em Santa Catarina; inscritos que concluíram o Ensino médio; e inscritos que apenas frequentaram escolas públicas, totalizando uma amostra de 7.870. O resultado desses filtros surpreendeu, pois, o senso comum diria que a maioria dos inscritos no ENEM estaria em uma idade idealizada para ingressar no ensino superior, o que se tornou um fato revelador de várias discrepâncias, entre elas, a grande quantidade de jovens tentando ingressar na universidade, estando fora do fluxo corrente do sistema de ensino. Aqui

cabe a sugestão para uma agenda posterior de pesquisas comparativas e longitudinais sobre as tendências geracionais dos jovens brasileiros.

Metodologicamente, tornou-se imperativo um trabalho quantitativo que, inclusive, partisse de um retrato descritivo sobre o perfil dos inscritos para, posteriormente, processar medidas estatísticas que permitissem observar associações na direção da tese aqui perseguida. Assim, foram produzidas a análise descritiva sobre o perfil dos inscritos e as medidas de estatística inferencial (análise fatorial e de regressão).

Entende-se que este trabalho, para além de desvendar elementos geracionais e educacionais, poderá servir de suporte para a formulação de políticas educacionais, tanto sobre os aqui “favorecidos” que lograram chegar nesta etapa, quanto, e talvez principalmente, os aqui “ausentes” ou “fracassados” que o fluxo do sistema escolar e as condições sociais produziram respaldados por um discurso metiocrático.

A estrutura do texto está dividida em sete capítulos, que foram organizados seguindo certa linearidade, de modo que a leitura possa conduzir o leitor a uma imersão gradual das diferentes informações que constituem o texto.

A parte introdutória, que é o Capítulo 1, é composta de vários elementos que dão a direção que será percorrida e as diferentes etapas da pesquisa.

O Capítulo 2, *A origem, a construção do objeto e as concepções teóricas que contribuíram para o processo de escolhas*, é a contextualização do tema abordado e apresenta os aspectos de ordem pessoal que motivaram a construção do estudo e as diferentes concepções teóricas de âmbito nacional e internacional e que nortearam as escolhas definidas para esta pesquisa.

Intitulado: *O exame nacional do ensino médio (ENEM): uma nova perspectiva de avaliação e aprendizagem*, o Capítulo 3 apresenta informações que são o resultado de um amplo levantamento para identificar a produção de pesquisas a partir do ENEM. Considera-se que a maior ou menor produção de estudos poderia estar relacionada às diferentes ressignificações que o ENEM passou na última década, desse modo, além do quantitativo de estudos, o capítulo apresenta, também, as informações que contribuíram para a ampliação e a popularização da maior avaliação de larga escala do país.

Tendo como título *Tratamento sociológico do objeto: os pressupostos metodológicos e a sistematização dos resultados*, o Capítulo 4 traz o resultado da sistematização e do tratamento sociológico do objeto. Nesse capítulo, estão apresentadas várias concepções teóricas que auxiliaram nas escolhas e nos ajustes da construção dos modelos e operações estatísticas realizadas.

No Capítulo 5, *Candidatos em situação ideal em Santa Catarina: o resultado esperado das políticas educacionais*, apresenta-se o resultado da epistemologia dos números. Tal análise volta-se para o que dizem os indicadores sobre o perfil dos candidatos. O propósito é caracterizar a amostra e atribuir uma racionalidade científica aos números, de modo a não reduzir o quantitativo de candidatos a uma mera expressão simbólica e numérica.

*Condicionantes de desempenho no ENEM: análise dos resultados segundo a modelagem estatística* é o Capítulo 6, que aponta o impacto das variáveis selecionadas (escola, família e trabalho) no desempenho dos inscritos no ENEM.

O Capítulo 7 são as Considerações Finais obtidas pela análise geral do que se obteve de resultado nesta tese.

Ao final, são apresentadas a lista de referências utilizadas para elaboração desta tese e os Apêndices.

## 2 A ORIGEM, A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O PROCESSO DE ESCOLHAS

“A pesquisa é a arte de dar o próximo passo”.  
(LEWIN, 1965, p. 18)

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As palavras atribuídas a Lewin, descritas na epígrafe deste capítulo, ainda que tenham sido elaboradas em um contexto histórico alheio ao vivenciado hoje, são fundamentais para situar a origem e as escolhas que resultaram na construção deste estudo. Se por um lado existe uma história pessoal de vida norteadas por sonhos, realizações, escolhas profissionais e resignações, por outro, vivencia-se a realização de um percurso acadêmico que tem inspirado o exercício de (re)pensar as escolhas teóricas e metodológicas e a busca pela identificação de variáveis com impacto favorável sobre o desempenho escolar de alguns estudantes em detrimento do fracasso de outros tantos.

São acontecimentos que têm ajudado a reconhecer que toda experiência bem construída tem como efeito intensificar a dialética da razão e da experiência, mas somente com a condição de que o pesquisador consiga pensar, de forma adequada, os resultados, inclusive negativos, que ela produz e possa se perguntar sobre as razões que fazem com que os fatos possam ou não trazer algum resultado (BOURDIEU, 2004). Mas não um pensar de *per se*, uma vez que o ato de pesquisar requer a sobreposição do primado da razão sobre a experiência, o que implica a construção de uma teoria, de um conjunto de preposições que anteceda a experimentação (BOURDIEU, 1990, p. 80). Percebe-se, assim, que a produção da ciência exige a ação de lançar-se ao *devoir*, desde que munido de um quadro teórico-metodológico, de modo que os dados de uma tabela estatística, ou a observação de um fenômeno social, não revelem apenas informações sobre o fato, mas uma conquista sobre ele.

Efetivamente, as considerações bourdieuseanas<sup>2</sup> têm sido fundamentais no processo de aproximação entre o “mundo da vida”<sup>3</sup> e a universidade, o que tem resultado em uma

---

<sup>2</sup> O apreço pelas concepções bourdieusianas não é decorrente de uma aproximação vã, ou de uma ilusão bibliográfica. Mais do que em outros autores é possível encontrar em Bourdieu (1930-2002) o desejo quase obsessivo de compreender, explicar, desvelar o mundo socialmente e cientificamente. Pretensões que soam como demasiadamente inspiradoras. A profundidade de seu pensamento e o alcance das suas repercussões sobre os mais variados temas, entre eles as análises no âmbito da Sociologia da Educação, se apresentam como categorias inevitáveis para uma melhor compreensão do universo escolar e da sociedade em que se vive hoje, o que exatamente nos interessa.

experiência extensivamente exuberante e dialética, capaz de inspirar novos avanços e rejeitar a docilidade de possíveis projetos de reprodução, sejam eles de ordem política, de sucessões familiares, escolares ou de outra magnitude.

Nesse ínterim, os passos dados têm contribuído para descortinar fenômenos sociais, escolares e desnaturalizar situações consideradas normais, inclusive pode-se usar como exemplo minha própria trajetória escolar<sup>4</sup>. No bojo desse descortinamento foi fundamental reconhecer que “ a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto” (BOURDIEU, 2013, p. 40). Mas não como um objeto pronto e acabado. O *vir a ser* na ciência é resultado da transformação de fatos sociais em objetos de estudo (DURKHEIM, 2001, p. 42), da exposição a um sistema de regras regido por um escopo teórico (SINGLY, 2009, p. 91), da confrontação de hipóteses e da exposição aos princípios de falseabilidade (KUHN, 1997, p. 25). Não é um fazer por fazer, mas um fazer voltado para a promoção de rupturas, seja no modelo teórico vigente, seja na tradição científica estabelecida em determinado campo de pesquisa.

A incorporação desses princípios reflexivos, gradativamente, contribuiu para que as minhas inquietações, como ex-aluno que trilhou todo percurso educacional em escolas públicas e, outrora, viu grande parte dos seus amigos/as abandonarem a escola básica precocemente, ao protagonizar o maior feito da história de sua família e ser o primeiro a ingressar no ensino superior público, deixassem de se apresentar apenas como uma história singular e ganhassem novos significados. Mais do que em outro momento, eu fiz uso de um auto-olhar, ou, como descreveria Berger (1986, p. 39), um “olhar que busca transpor as ações humanas comumente aceitas ou oficialmente definidas ”, e que, muitas vezes, não questiona os condicionantes sociais de produção e do lugar destinado para as pessoas na esfera social. Diante desse princípio, o reconhecimento de que o pensamento sociológico poderia ajudar a “construir sistemas de relações inteligíveis capazes de explicar os dados sensíveis” (BOURDIEU, 1992, p. 13) e de diferentes dimensões passou a ser amplamente considerado.

Mediante tais constatações, as experiências vivenciadas se mostraram muito mais significativas do que jamais se imaginara. Não por acaso, a insatisfação como professor de

<sup>3</sup> A terminologia “mundo da vida” é um conceito caro na teoria harbermaseana, que outrora fora criado por Husserl como parte de uma perspectiva que enfatizava o afastamento das ciências modernas, em relação ao horizonte de pluralidade de experiências e de sentido dos indivíduos considerados comuns.

<sup>4</sup> Com base na assertiva descrita por Charlot (*apud* VIANA, 2006, p. 56), a trajetória pode ser considerada como um caminho constituído por fases cumpridas no decorrer do tempo e que evidenciam a progressão escolar de um sujeito que concluiu diferentes etapas de ensino, possibilitando, dessa forma, o cultivo da perspectiva de continuidade em fases posteriores de estudos.

Sociologia, que não se conforma com a falta de estrutura das escolas públicas em que atua e que, anualmente, vê um número expressivo de (ex) alunos reproduzirem situações de fracasso escolar, passou a ser enfrentada como uma realidade construída, voltada à (re)produção de diferentes formas de desigualdades sociais e que precisa da implantação de políticas públicas para serem revertidas.

Ao mesmo tempo, a vigilância epistemológica do pesquisador que vê muita superficialidade nas estatísticas educacionais dos gestores públicos tornou-se mais comprometida e aguçada, sobretudo, a partir da constatação de que existe um jogo de interesses por trás da apresentação dos relatórios e de indicadores oficiais, ventilados pela mídia, e quase sempre utilizados para produzir ranqueamentos entre diferentes modelos de escolas e regiões.

Da mesma forma, as inquietudes do sociólogo, que tenta, por interesse, pelo conjunto dos métodos, traduzir e comunicar suas respectivas indignações frente às diferentes desigualdades sociais, ganharam novas perspectivas a partir da ampliação do contato com a literatura e do aprimoramento das técnicas de pesquisas. Assim, sem intensão prévia, o processo dialético entre *mundi vita* e *academic vita*, além de possibilitar uma autoanálise das minhas experiências, contribuiu também para ampliar a conexão entre diferentes concepções teóricas, a escrita e o gosto pela prática da pesquisa. Diferente de outros momentos, é possível afirmar que passei a escrever e a falar não só sobre aquilo que pude ler ou ouvi dizer, mas também das minhas vivências e problematizações. Não por acaso, essas diferentes experiências têm reforçado a necessidade de aprofundar a minha “imaginação sociológica”, tendo em vista transcender questionamentos pessoais e chegar às questões públicas da estrutura social e política, como bem diria Wright Mills (1965).

Norteador por essa perspectiva, o meu percurso acadêmico na escola básica e seus desdobramentos foram gradativamente sendo ressignificados e passaram a ser uma das minhas principais motivações para o desenvolvimento desta pesquisa, ainda que alguns obstáculos tenham sido encontrados. A limitação mais delicada encontrada, ao desenvolver a análise de um fenômeno social relativamente pouco explorado, residiu em construir uma problemática sociológica a partir de um contexto cujo problema social considerado parece inexistente, mesmo em meio a tantas evidências. Mediante tal constatação, o passo seguinte consistiu em ponderar que a existência de um problema social não poderia passar despercebida, muito menos deixar de ser considerado um problema sociológico.

### 2.1.1 Havia uma Inquietação no Caminho, Havia uma Inquietação

Por mais que os anos no Ensino Fundamental e Médio tenham sido de aprendizado e de realizações, uma inquietação me acompanhou praticamente durante todas as séries. A cada final de ano letivo, um/a ou mais colegas ficavam retidos ou abandonavam a escola. As justificativas eram quase sempre as mesmas: os professores “*alegavam que os alunos não tinham base*”. Alguns pais, mães e responsáveis diziam que o/a filha/o “*não dava para os estudos*” e que a mesma circunstância tinha “*acontecido com o irmão mais velho*”. Os diferentes discursos apresentavam uma conformidade com a realidade de fracasso escolar dos estudantes, de modo que não conseguiam “transformar as condições objetivas em esperanças subjetivas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 54), pelo contrário, era como se o baixo desempenho sentenciasse meus colegas ao que Bourdieu (1998a, p. 89) descreveu como “causalidade do provável”, ou seja, a tendência em antecipar o futuro de acordo com a realidade presente. Era como se o baixo desempenho acadêmico fosse uma condição estabelecida que não pudesse ser mudada, se sim somente a partir do esforço do estudante, à escola caberia apenas classificar os mais aptos.

O cenário apresentava situações tão naturalizadas que meus próprios colegas não esboçavam nenhuma indignação, pareciam convencidos de que a escola não era um lugar para eles. Alguns aparentavam ter uma disposição imanente para abortar o percurso escolar. O anúncio da reprovação era com um veredicto, uma forma de legitimar o abandono escolar, de se sentirem convencidos de que a escola não era o lugar para eles. A continuidade dos estudos soava como uma transgressão, uma forma de perpetuar a “ordem das sucessões” (BOURDIEU, 1998b, p. 259), era como se os filhos dos agricultores estivessem sentenciados a continuarem sendo agricultores.

Aos poucos que permaneciam e progrediam nas distintas séries restava apenas o reconhecimento por terem sido esforçados e exitosos. A permanência na escola incorreria no que Bourdieu (1998b, p. 263) descreveu como “trânsfuga”, uma forma de aludir aos estudantes que conseguiram desertar, romper com o seu destino de classe, de modo a não perpetuar sua posição social e modificar os rumos escolares deixando seus pares em outro patamar simbólico. O êxito escolar de alguns parecia reforçar que “*o melhor da escola pública está em contrariar destinos*”<sup>5</sup> e não em produzir e reproduzir fracasso escolar.

---

<sup>5</sup> Entrevista com António Nóvoa, reitor da Universidade de Lisboa, em entrevista à Carta Educação, 28 de março de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>.



### 2.1.2 “Contradições da Herança”: a construção de uma trajetória improvável

O fato de ter superado os diferentes ciclos da escola básica fez com que eu passasse a ser visto pelo sistema escolar como um egresso que deu certo. A condição de fracasso escolar decretada para a maioria dos meus colegas não se aplicava a mim. A permanência na escola destituiu-me da condição de continuar o *conatus*<sup>6</sup>, de ser herdado pela herança, aquela que, segundo Bourdieu (1998b, p. 260), “faz o herdeiro sem história” e o coloca em um *métier* de disposições herdadas e fadado à reprodução de uma linhagem familiar quase sempre centralizada no ideário paterno. Hoje, mais do que em outros momentos, eu consigo perceber que os esforços empreendidos pelo meu pai<sup>7</sup> em prol da educação dos filhos era marcado por uma duplicidade, a exemplo da constatação apresentada por Bourdieu (1998b, p. 263), embora em outro contexto, mas que também pode ser aplicado aqui, “*seja como eu, faça como eu, e, ao mesmo tempo: seja diferente, desapareça*”. Por esse viés, é possível perceber que as recomendações ditas pelo meu pai, como “*não faltar à aula*”, “*fazer as tarefas*”, “*não abandonar a escola*”, eram uma forma de dizer vai embora, a vida no campo não é para você.

Pode-se concordar facilmente, e, talvez, facilmente demais, que o êxito escolar empreendido pelo filho primogênito de um casal de agricultores com ensino fundamental incompleto, que, até então, tinha se dedicado desde a infância a conciliar o trabalho na roça com a possibilidade de ir para escola mais próxima, localizada a 13 km de sua residência, é decorrente apenas de um esforço pessoal, como diria os defensores da meritocracia. Com efeito, destaca-se, aqui que a minha permanência e a progressão escolar têm uma estreita relação com alguns arranjos familiares e com a ausência de condicionantes de diferentes ordens. Não ser obrigado a trabalhar nas semanas de provas, ter onde ficar na cidade nos períodos de chuvas intensas e ter um pai que era leitor assíduo de diferentes gêneros de leitura são algumas das prerrogativas que muitos dos meus colegas certamente não tiveram, mas que mudaram meu destino.

Cabe salientar que (re)lembrar os passos dados até aqui é também uma forma de reconhecer a existência de um conjunto de relações duráveis, que geraram em mim disposições, gostos, preferências, motivações inerentes, o que Bourdieu (1990) chamaria de

---

<sup>6</sup> O termo *conatus* foi utilizado por Bourdieu (1993) em seu artigo *Contradições da herança* para designar projeto familiar.

<sup>7</sup> Cabe salientar que minha mãe teve um papel importante no meu percurso escolar, mas ela não era tão incisiva como o meu pai. As funções eram expressamente demarcadas, à minha cabia auxiliar na realização das tarefas escolares e saber como havia sido o dia na escola.

*habitus*<sup>8</sup> ou, talvez de *illusio*<sup>9</sup>, uma vez que as ações dos agentes sociais são, segundo ele, decorrentes de um encontro entre o *habitus* e um campo, uma estrutura ou agência. Desse modo, as estratégias nascem em decorrência de ações práticas inspiradas pelos estímulos de determinadas circunstâncias históricas e de referências diferenciadas.

### 2.1.3 Construindo um Percurso Improvável: a possibilidade de verticalizar os estudos

Alicerçado por esse viés de singularidade, gradativamente meu percurso na educação superior e na pós-graduação foi sendo construído. A graduação em Ciências Sociais foi marcada por uma identificação com o curso, com as perspectivas teóricas e metodológicas apresentadas e, sobretudo, pela inserção no mundo da pesquisa. Ainda não tinha concluído a primeira fase do curso e fui convidado pelo professor Dr. Erni José Seibel, do Departamento de Sociologia e Ciência Política, para participar do *Projeto Observatório da Educação: Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul*, desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP)<sup>10</sup>. Um convite que veio sem eu esperar, sem nenhum aviso e que pareceu reforçar a ideia de que é fundamental estar receptivo ao imprevisto, o que Malinowski (1997) chamaria de o imponderável da vida social, aquilo que foge ao nosso planejamento, nos faz alterar a rota e acaba sendo decisivo.

Por esse caminhar, o desenvolvimento do Projeto contribuiu para a produção de um novo mapa educacional sobre o Ensino Fundamental nos estados do sul do Brasil. A disponibilidade do resultado desses dados possibilitou a produção de TCCs, dissertações, teses, artigos e, inclusive, a produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais e, também, da dissertação em Educação.

Não por acaso, a pesquisa que resultou no meu TCC teve como título *Repetência e distorção idade-série nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um*

<sup>8</sup> De acordo com Bourdieu (2003, p. 125), o *habitus* pode ser descrito como um sistema de disposições duráveis adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, isto é, gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim.

<sup>9</sup> O conceito de *illusio* em Bourdieu (2004, p. 30) sintetiza a ideia como “ a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse ”, em outras palavras, é como estar ligado ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, que vale a pena jogar. A noção de *illusio* e de estratégia apresentam uma grande proximidade.

<sup>10</sup> Tratava-se de um projeto de grande abrangência, cujo objetivo principal era monitorar, analisar e avaliar os dados da Educação Básica produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como referências as escolas públicas do Ensino Fundamental localizadas no Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. A base de dados disponibilizada contempla os resultados de 68.257 estudantes do 5º ano, matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas em Santa Catarina. Uma amostra que confere um alto grau de validade estatística para este estudo.

*estudo a partir dos Dados da Prova Brasil 2011*. As inquietações de outrora passaram a ser materializadas na identificação do perfil dos estudantes que reprovavam e estavam em idade incompatível com a série cursada. A construção da pesquisa foi uma forma de (re)viver o cenário vivenciado na escola básica, mas agora na condição de pesquisador. O engajamento em prol da análise dos dados apresentava-se como uma forma de fazer justiça por todos os meus colegas que haviam desertado e que foram sentenciados a uma sina escolar, o fracasso.

As considerações produzidas indicaram que gênero, raça/cor e condição socioeconômica ainda se constituem em marcadores sociais centrais nas escolas catarinenses. De acordo com Santos (2013), ser menina e branca é quase que pertencer ao grupo com melhor desempenho. Uma realidade produzida e reproduzida em um Estado que no compute geral apresenta excelentes indicadores sociais e educacionais, quando comparado com outros estados da federação.

Os passos dados na construção do TCC indicaram a necessidade de ampliar a pesquisa realizada, o que resultou na dissertação intitulada *O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013*. Partiu-se do pressuposto de que a incidência dos determinantes do fenômeno fracasso escolar é muito próxima entre os estudantes de diferentes raças/cores e gêneros, uma vez que, no contexto considerado, existem fatores voltados para a promoção de formas diversas de igualdade. A partir de uma leitura sociológica da educação, foi possível compreender que, para uma maior eficácia no desenvolvimento de estudos sobre fenômenos educacionais, faz-se necessário desenvolver comparações. Nesse sentido, Santos (2015) destaca que foram selecionadas variáveis preditoras e explicativas extraídas do “Questionário Aluno” das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil e variáveis de nível municipal que pudessem ter correlação com o Índice de Desenvolvimento com a Educação Básica (IDEB). O estudo considerou informações de 291 municípios, 1.116 escolas, 8.251 questionários respondidos por professores e 149.630 questionários respondidos por alunos do 9º ano, participantes das edições 2007 e 2013 da Prova Brasil. Uma amostra expressiva que deu significância estatística ao estudo realizado.

Para Santos (2015, p. 27), o cenário pesquisado indicou que o pioneirismo catarinense em termos de políticas educacionais voltadas para a correção das desigualdades escolares no ensino fundamental, ainda, se mostra incipiente. A comparação dos resultados de dados compilados, atinentes às edições 2007 e 2013 da Prova Brasil, mostrou-se favorável aos efeitos das políticas educacionais de avanço progressivo, aceleração de classes e progressão automática implantada ao longo das últimas décadas em Santa Catarina, pelo menos no que

diz respeito ao quantitativo de estudantes que permanecem na escola. Por outro lado, identificou-se que a permanência dos estudantes não vem sendo acompanhada de uma melhora na proficiência das disciplinas avaliadas pela Prova Brasil. A proficiência dos estudantes participantes da edição 2013 mostrou-se significativamente inferior aos resultados obtidos pelos participantes da edição de 2007. Nesse caso, não é possível dizer que a permanência na escola esteja provocando uma melhora no desempenho escolar. Essa questão aponta um novo desafio para as políticas educacionais, ou seja, conciliar o direito de permanecer na escola com o direito de não ser excluído do acesso ao conhecimento.

É inegável que os efeitos das políticas educacionais têm apresentado excelentes resultados, pelo menos de ordem quantitativa, no entanto, sobressai a sensação de

que o tempo passa, mas alguns problemas permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores. (PATTO, 1993, p. 106)

Uma realidade amplamente debatida e questionada por diferentes pesquisadores, a exemplo de Patto (1993)<sup>11</sup>, Ribeiro (1991), Arroyo (2000), Pinto (2001), Soares e Sátyro (2008) e Franco, Mandarinó e Ortigão (2001), é a de que em diferentes momentos foram desenvolvidas pesquisas que denunciam a produção de fracasso escolar. Nesse ínterim, é preciso reconhecer, também, a produção dos integrantes do Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas (NIPP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>12</sup>, do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina (GPEFSC)<sup>13</sup> e do Laboratório

---

<sup>11</sup> A pesquisadora Patto é apresentada na literatura como uma das pioneiras na realização de pesquisas sobre as origens históricas do fenômeno social fracasso escolar.

<sup>12</sup> O Núcleo Interdisciplinar em Políticas Públicas teve início em 1996 e desde então vem se dedicando a pesquisas de análise e avaliação de políticas públicas, concentrando-se metodologicamente na análise de dados quali-quantitativos e de bancos de dados de larga escala (IBGE, Prova Brasil, etc.). Nos últimos anos, as pesquisas ficaram concentradas em dois campos de políticas públicas: Educação e Segurança Pública. Em ambos os campos, estão vinculados pesquisadores, orientandos e bolsistas em torno de dois observatórios (Observatório da Educação e Observatório da Segurança Pública). Esses dois grupos têm em comum as técnicas de pesquisa e as metodologias que são socializadas, além do manuseio do SPSS. Disponível em: <http://nipp.ufsc.br/>. Acesso em: 10 dez. de 2018.

<sup>13</sup> Com histórico bem mais recente, “o Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFSC) e o Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) são vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição de ensino. As pesquisas desenvolvidas nesses espaços contemplam questões referentes às múltiplas dimensões do universo escolar: escolarização, formação, carreira, memória, meritocracia escolar, democratização da educação básica/superior, medicalização da infância, avaliações, violência(s) da escola, na escola e contra a escola e outros. Os trabalhos publicados envolvem professores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica; e algumas pesquisas têm sido desenvolvidas em conjunto com professores e pesquisadores da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)”. O texto pode ser conferido em: <https://gpefsc.wordpress.com/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq). Núcleos de estudos/pesquisas dos quais sou integrante e onde são desenvolvidos projetos, estudos sócio-histórico, discussões teóricas, metodológicas, análises acerca do Ensino Médio, Ensino Fundamental, Ensino Superior, formação de professores, medidas avaliativas, políticas públicas, entre outras temáticas.

O resultado das pesquisas e das discussões elaboradas pelos membros dos referidos grupos tem se convertido em ampla produção teórica. A publicação de livros, artigos e a participação em eventos nacionais e internacionais são as principais marcas desses pesquisadores. A socialização do conhecimento produzido é encarada por todos como um ato social, de modo que a produção e o desenvolvimento dos projetos de extensão buscam sempre transcender os muros institucionais e impactar na esfera social.

Diante das acusações infundadas que têm sido perpetradas pelo governo federal para fins de denegrir estudantes e profissionais da educação, além do sucateamento das instituições públicas de ensino, considera-se necessário que se enalteça a relevância do que foi e tem sido produzido nos núcleos de pesquisa mencionados. Dessa forma, cabe, aqui, apresentar, ainda que brevemente, para desconstruir os discursos arbitrários e para reforçar a prática reflexiva, alguns dos projetos de pesquisa desenvolvidos e/ou em desenvolvimento e o título das pesquisas realizadas pelos integrantes dos grupos mencionados. Mais do que fazer menção ao quantitativo, o objetivo é mostrar a relevância das temáticas que norteiam os projetos e a produção de teses, dissertações, TCCs e outros.

Com relação aos projetos de pesquisa concluídos e em vigor, destacam-se estes:

- a) “Educação escolar e justiça social: figuras das (in)justiças e das desigualdades escolares em Santa Catarina” (2018-atual).
- b) “Educação nos Projetos de Brasil: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX” (2017-atual).
- c) “Violências e sensação de segurança no ambiente de *campi* universitários” (2015-2017).
- d) “Educação escolar, justiça social e memória docente: as múltiplas faces das desigualdades escolares em Santa Catarina” (2015-2018).
- e) “Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul” (2013-2015).

- f) “Memória Docente e Justiça Escolar: os movimentos de escolarização e de profissionalização do magistério em Santa Catarina” (2012-2015).

Esses projetos envolvem um número expressivo de docentes e discentes de diferentes níveis de ensino. A mescla de professores, doutorandos, mestrandos, graduandos é algo priorizado nesses espaços e tem o propósito de produzir o que Demo (2009, p. 128) descreve como um “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção”.

Para ilustrar de melhor forma a diversidade temática considerada nas pesquisas produzidas nos núcleos mencionados, tomou-se a liberdade de socializar o título utilizado para referenciar alguns dos estudos concluídos, conforme apresentado na relação a seguir:

- a) “Na escola não entra tiro”: expectativas e estratégias escolares de mulheres-mães empobrecidas de uma comunidade de Florianópolis, SC (ESCOBAR, 2019) – Tese.
- b) Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (SATO, 2019) – Tese.
- c) Infância, educação e processos geracionais: um estudo das relações e práticas do comer das crianças em um contexto público de Educação Infantil (LESSA, 2019) – Tese.
- d) O governo da educação e a justiça educacional. Uma análise das bases da legislação brasileira à luz da controvérsia liberal-comunitarista (ROHLING, 2018) – Tese.
- e) Fatores Associados ao Desempenho de Alunos e Escolas do Ensino Fundamental (5º e 9º ano) de Santa Catarina (HARTMANN, 2017) – Tese.
- f) A perda da auréola: deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook (SANTOS, 2017) – Tese.
- g) Tão jovens: uma análise do perfil e trajetória dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal (CANDIDO, 2017) – Tese.
- h) Castigos e crimes: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça (ROCHA, 2016) – Tese.
- i) Não sei se valeu a pena ter sido professor, mas foi uma vida: convergências e divergências entre o projeto de modernização do governo catarinense e o corpo docente da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (década de 1960) (MELO, 2014) – Tese.

- j) Segurança Pública e Pesquisas de Vitimização (SÁLVIA, 2017) – Dissertação.
- k) Vozes de mulheres negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (DENTZ, 2016) – Dissertação.
- l) O fenômeno fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013 (SANTOS, 2015) – Dissertação.
- m) Sentimento de injustiça de docentes como miopia educacional: o (des) investimento pedagógico em adolescentes de periferia (LINDER, 2015) – Dissertação.
- n) Políticas Públicas de Esporte: diferenças entre os financiamentos públicos das manifestações esportivas (CAMPOS, 2013) – Dissertação.
- o) Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais? Campus Arinos: exclusão da escola ou exclusão na escola? (NARCISO, 2013) – Dissertação.
- p) Do Ensino Médio à Educação Superior: caminhos e descaminhos dos alunos egressos da Escola de Educação Básica São João Batista, SC, 2009 a 2012 (JACO, 2014) – Dissertação.
- q) A expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social, diferentes percursos segundo o gênero (MARTINS, 2014) – Dissertação.
- r) Políticas de Segurança Pública: análise do Campo no Legislativo Federal. (PINHO, 2014) – Dissertação.
- s) TDAH e medicalização de alunos da rede estadual de educação de Santa Catarina (DREON, 2018) – TCC.
- t) Um estudo sobre as formas de participação: o percurso de formandas em Pedagogia 2018 (BARCELLA, 2018) – TCC.
- u) Percepções sobre o futuro escolar dos alunos da 8ª série em Santa Catarina na visão dos professores (CUNHA, 2014) – TCC.

Fazer menção ao legado produzido pelos meus pares é também uma forma de fazer justiça, de dizer que a guerra ideológica amplamente difundida contra a educação é um *continuum* retroceder ao pensamento hegemônico, a negação da pluralidade de ideias, da produção do saber científico. E mais, é um render-se ao que existe de pior no interesse político e econômico. A guerra perpetrada contra a escola e contra o conhecimento é quase um retroceder aos frequentes ataques contra o Iluminismo e o Modernismo, em suas

diferentes versões, movimentos que sofreram diversas formas de exposição promovidas por grupos conservadores e acrílicos.

#### **2.1.4 Do Fracasso Escolar ao Êxito: a necessidade de construir um novo objeto**

A disposição para ampliar a pesquisa em torno do tema fracasso escolar, prontamente apresentou-me uma contingência, um fator limitador, ou seja, as 57 questões que compõem o “Questionário ALUNO” da Prova Brasil, na sua maioria, estavam “esgotadas” em termos de análise na produção da dissertação. O limite em termos de variáveis sobre o fracasso escolar, no âmbito das grandes medidas avaliativas, me obrigou a promover uma inversão na perspectiva de análise, isto é, foi preciso migrar do fracasso para o êxito escolar.

Para refletir sobre esse desafio, me pautei na constatação de que a base de dados do ENEM é a única que disponibiliza informações sobre um grande número de concluintes e egressos do Ensino Médio, na sua maioria candidatos oriundos de escolas públicas. Nota-se que o histórico das diferentes edições do ENEM evidencia aumentos crescentes no número de candidatos ao longo das diferentes edições. Por exemplo, o intervalo de 1998 a 2015 apresentou um aumento de 6.055% em termos de adesão ao exame. O quantitativo registrado na primeira edição foi de 157.221 candidatos, números que depois de 17 anos perfazem uma totalidade de 9.519.827, dos quais, 75,5% têm o percurso escolar construído apenas em escolas públicas<sup>14</sup>. Um expressivo contingente que conta com representantes de diferentes Estados<sup>15</sup>.

É possível dizer que a adesão ao ENEM é algo que acontece por acaso, a forte campanha do MEC em torno do ENEM, a possibilidade de realizar a prova na cidade de origem, tudo isso somado às diferentes alternativas de verticalização dos estudos que um bom desempenho na prova possibilita, são alguns dos fatores que tornam o exame bem mais democrático se comparado aos vestibulares tradicionais.

Ao analisar, a partir de uma perspectiva formal, as amostras dos candidatos participantes das diferentes edições do ENEM, é possível evidenciar os números expressivos de egressos e concluintes do Ensino Médio. Trata-se, portanto, daqueles que conseguiram vencer o processo de “seleção natural” (BOURDIEU, 1992, p. 234) dos processos avaliativos,

---

<sup>14</sup> Conferir informação por meio do gráfico apresentado no Apêndice A.

<sup>15</sup> O gráfico apresentado no Apêndice A destaca os diferentes percentuais de participantes por Unidade Federativa.



que superaram as diferentes desigualdades escolares promotoras do fracasso escolar<sup>16</sup>, o principal fator descrito na literatura como o responsável pela “mortalidade escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23).

Para melhor exemplificar o que significa compor o grupo de participantes do ENEM, recorre-se aos dados do Censo Demográfico – Amostra e Educação (IBGE, 2010)<sup>17</sup>, cujos resultados evidenciam que a população alfabetizada entre 15 e 19 anos é de 16.990.870. Destes, apenas 56,2% frequentam a escola. Nesse contexto, estima-se que, em média, 65,1% dos alunos concluem o Ensino Médio com um ano ou mais de atraso e 10,3% abandonam a escola; uma taxa expressiva, sobretudo, se levados em conta, por exemplo, os índices de evasão na Argentina (6,2%), no Chile (2,6%) e no México (6%).

O conjunto de desigualdades escolares produzidas e reproduzidas no sistema de ensino brasileiro, se consideradas segundo a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014, p. 10), não pode ser visto como algo que acontece por acaso, mas por meio de vias secretas e amplamente legitimadas por um sistema de ensino que atua na fabricação de uma verdadeira “aristocracia social”, obscurecendo a dimensão meramente formal do princípio da igualdade de oportunidades. Portanto, é de se refletir que se o número de candidatos participantes do ENEM for considerado apenas como uma expressão simbólica e numérica, não será possível estabelecer uma racionalidade científica que possibilite analisar sociologicamente os fatores determinantes, o lugar social e as diferentes variáveis que promoveram o sucesso escolar do grupo de candidatos.

Nesse mesmo cenário, é possível perceber que, se por um lado, os resultados das medidas avaliativas têm contribuído para a criação de grandes bases de dados; por outro, tem sido recorrente a produção de estudos de ordem qualitativa, a partir de pequenos recortes macrossociais, estudos cujo alcance se limita a estudos de caso, que não contemplam, por exemplo, informações acerca dos candidatos participantes no ENEM. Uma lacuna perceptível na superficialidade dos relatórios oficiais e na baixa produção acadêmica.

Com base nas informações apresentadas, o presente estudo busca identificar fatores promotores de impacto no desempenho escolar, entre os estudantes que participaram do ENEM 2015. Derivando da clássica tese “*quem faz diferença? A escola ou a família?*”, reformulou-se um novo questionamento a partir do contexto do ENEM, isto é: *o que faz*

---

<sup>16</sup> Com base na literatura corrente, o fenômeno social fracasso escolar é resultado da tríade de fatores: repetência, evasão e distorção idade-série.

<sup>17</sup> Considerando que o Censo promovido pelo IBGE é realizado decenalmente, os resultados de 2010 se apresentaram como os mais atualizados.

*diferença no desempenho dos estudantes: a família, a escola ou o trabalho?*

Complementando esse questionamento, emergem outras questões: a família pode ser apontada como a maior promotora desse resultado? Ela se apresenta como variável sem impacto, ou negativa? A escola fez a diferença? O trabalho (no que corresponde ao êxito escolar) será sempre uma variável negativa ou sem impacto?

A pesquisa desenvolvida situa-se nesse contexto e associa-se à produção acadêmica voltada para a compreensão de fatores associados ao desempenho escolar, a partir do resultado de dados disponíveis em bases de larga escala, considerando a análise do efeito de características pessoais, sociais, familiares, estrutura escolar, trabalho no percurso escolar e desempenho dos estudantes.

O estudo se concentra em analisar sociologicamente o resultado dos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>18</sup>, com recorte nos questionários socioeconômicos respondidos pelos 162.874 candidatos participantes do ENEM, em Santa Catarina, na edição de 2015.

Em um primeiro momento, a ideia seria analisar o conjunto de respostas da totalidade dos candidatos participantes. No entanto, para uma melhor compreensão de como considerar a constituição de um objeto, Bourdieu e Passeron (2009, p. 133) ofereceram um olhar sensível e fundamental ao destacar que “para escapar das ciladas que armam o sistema escolar ao revelar ao observador apenas uma população de sobreviventes, seria preciso separar desse objeto pré-construído o verdadeiro objeto da pesquisa”. Dessa forma, é possível reconhecer que seria importante buscar elementos que pudessem indicar um objeto com maior singularidade e significância em termos de informações. Para tanto, optou-se por selecionar junto à totalidade apenas os estudantes que nunca estiveram em situação de fracasso escolar. Aqueles que não fizeram parte dos quadros de repetência, evasão escolar ou distorção idade-série e que o percurso escolar tenha sido construído apenas em escolas públicas<sup>19</sup>.

A busca por aqueles considerados mais iguais contribuiu para que a amostra fosse reduzida a 69,6% dos candidatos, dos quais, 19,9% eram egressos e 72,8% eram concluintes do Ensino Médio no ano de 2015. Sendo que, dessa totalidade, 61,7% tinham 17 anos e 38,3% estavam com 18 anos.

Acredita-se que o recorte estabelecido não se limitou apenas a uma simples redução no número de informantes, pelo contrário, a busca por informações minuciosas é uma das formas

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>19</sup> Apresenta-se no Apêndice A o percentual de candidatos de cada dependência administrativa (escola privada, municipal, estadual ou federal).

de reconhecer que “construir um objeto científico é, antes de mais, e, sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos” (BOURDIEU, 2011, p. 34). Nesse sentido, assevera-se que “um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados entre si pela questão que lhes é formulada” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2015, p. 48).

Por esse viés, é possível reconhecer significativas contribuições e avanços na produção de pesquisas no campo educacional, cujos apontamentos têm cooperado para desnaturalizar tanto o senso comum como outros meios comumente empregados para justificar a existência de desigualdades escolares. Todavia, essa produção ainda tem sido insuficiente, haja vista que as desigualdades escolares permanecem e parecem indicar que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade social diante da escola, é necessário descrever os mecanismos e objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças” (BOURDIEU, 2003a, p. 41).

Desse modo, a perspectiva bourdieusina reforçou a necessidade de ampliar o espectro de análise e de construir um objeto que possa transcender a simples perspectivas de anúncios, que avance na superação dos veredictos teóricos e metodológicos e que resulte em informações capazes de inspirar a avaliação e a criação de novas políticas educacionais. Portanto, identificar os efeitos da tríade *família – escola – trabalho* no desempenho do ENEM dos diferentes sujeitos que representam o resultado ideal das políticas públicas voltadas para a educação se apresenta como um desafio necessário, relevante e, ao mesmo tempo, desafiador.

Acredita-se que as considerações construídas poderão contribuir não apenas para a ampliação das políticas educativas voltadas para a promoção do acesso, da permanência e da aprendizagem, mas também para a (re)formulação de novas formas de medidas avaliativas, que ajudem na consolidação do que apregoa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (BRASIL, 2019)<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Este texto também pode ser conferido em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33583>. Acesso em: 25 jul. 2019.

A partir da perspectiva de contribuir com as políticas educacionais voltadas para a construção de um sistema de ensino mais justo, que preze pela igualdade de oportunidades e de resultados, que me senti motivado a construir este estudo. Cabe, aqui, reforçar que esta construção requer também um pouco de coragem política e social. Não se trata apenas de uma motivação subjetiva, até porque “o que decide não é a única fonte de informação relativa à sua própria decisão” (BOURDIEU, 2015, p. 199), isto é, o desenvolvimento da pesquisa não foi referendado apenas por motivações individuais, há também um *status* de cientificidade que norteou cada etapa construída e certamente contribuiu na desconstrução da premissa de que “quase não estamos habituados a tratar cientificamente os fatos sociais” (DURKHEIM, 2001, p. 11).

É possível reconhecer que os passos dados possibilitaram a travessia do caráter ideológico para o método objetivo, não apenas por ser uma façanha metodológica, mas pelo fato de a transição ser resultado de um percurso construído. Trata-se de se desvencilhar de qualquer tendência a ficar restrito ao senso comum, de não reconhecer que “é preciso desconfiar sempre das primeiras impressões” (DURKHEIM, 1995, p. 33), de modo a reconhecer que se faz necessário “desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2003b, p. 42) e teórico. Não houve, aqui, pretensão de transformar consensos intelectuais dissimulados em dissensos que pudessem resultar em pré-noções não problematizadas.

Após apresentar essas observações de ordem mais indicativa, o passo seguinte consiste em expor o quadro das concepções teóricas que balizaram escolhas e direcionaram o estudo construído.

## 2.2 A ESCOLA COMO PROMESSA DE FUTURO

A análise de fatores relacionados ao desempenho escolar como problemática de estudo implicou uma escolha teórica. A preocupação em não incorrer no que Bourdieu (2001, p. 74) denomina “ilusão racionalista” contribuiu para que as concepções priorizadas não ficassem circunscritas apenas à realidade atual, mas fossem estendidas a diferentes pensadores, contextos e tempos históricos. Para a compreensão desse aspecto, considera-se que, assim como a arte faz apelo a um olhar histórico (BOURDIEU, 2013), a educação formal também requer ser considerada como tal.

Privilegiando essa ordem de atenção acerca das escolhas e do uso dos diferentes referenciais teóricos, apresentou-se como salutar considerar que “a apropriação tal como a entendemos visa uma história social dos usos e interpretações referidos as suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 1998, p. 74). Desse modo, procurou-se evitar aproximações e apropriações conceituais equivocadas, sem considerar o tempo e o contexto sócio-histórico em que elas foram produzidas. Adotar tais ponderações foi a forma encontrada de se manter a “vigilância epistemológica” (BOURDIEU; CHABOREDON; PASSERON, 2015 p. 94) atenta e, ao mesmo tempo, de se repensar cada operação da pesquisa e o uso dos princípios analíticos realizados.

### **2.2.1 Do Mundo Moderno aos Tempos Contemporâneos: reconhecendo as diferentes ressignificações que resultaram na consolidação de um novo sistema de ensino**

Ao retomar a historicidade do arcabouço institucional, chamado aqui de sistema de ensino, o legado de informações consideradas conduziu-nos, inicialmente, a um momento singular da história, a Modernidade. A importância desse período foi marcada não apenas pelas transições e rupturas, mas pela diversidade de pensadores que se dispuseram a promover diferentes discussões sobre esse período tão singular da história: os esforços empreendidos por Weber (1982) para tentar compreender a Modernidade sob a ótica de desencantamento do mundo e das rupturas com as formas tradicionais de autoridade e de irracionalidade; o olhar atento de Habermas (1991) para descrever a Era Moderna como resultante do ideário iluminista configurado em meados do século XVIII, norteadas pela ideia de progresso e de libertação do uso despótico de poder; o esmero de Bauman (1998) em prol de anunciar que os novos tempos eram períodos de superação, em que a novidade que envelhecesse era sem demora trocada por algo mais atual, num ir e vir irrefreável; e a percepção comparativa de Benjamin (1987), ao expor a capacidade do mundo moderno em se distinguir do passado e da tradição pela variedade de rupturas e ressignificações. Essas são algumas das percepções que revelam um amplo cenário no qual

as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações tecnológicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido. (BOBBIO, 2004, p. 36-37)

Por mais que outras chaves interpretativas da modernidade forneçam pistas sobre as demandas que motivaram a produção das diferentes alterações resultando no atual sistema ensino, nenhuma delas se mostrou tão eficaz quanto a constituição da Ciência Humana, popularmente conhecida como Sociologia. Sua gênese data da primeira metade do século XIX e é resultado das consequências que derivaram de um duplo processo que envolve fatores históricos e epistemológicos (SELL, 2002, p. 19), os quais apresentam estreita relação com a expansão e consolidação da educação formal.

No plano epistemológico, a constituição da Sociologia teve como alicerce uma tríade de matrizes teóricas representadas por Marx (1818-1883), Durkheim (1858-1917) e Weber (1864-1920), os quais têm como vertente explicativa uma pluralidade de temáticas, inclusive explicativas e capazes de auxiliar na interpretação de diferentes fenômenos nos mais variados tempos históricos, até mesmo a educação.

Ao tecer um olhar pormenorizado sobre o legado construído por Marx e Weber, pode-se encontrar o resultado de análises que destacam a esfera social como um importante referencial, o qual ajuda a pensar o papel do Estado e dos diferentes sistemas de ensino. Contudo, é nas concepções atribuídas a Durkheim que existe algo mais sistematicamente elaborado, um *corpus* analítico e teórico voltado para a Sociologia da Educação (SELL, 2002, p. 77). Ao se deparar com a literatura atribuída ao pensador francês, é possível considerar que ele não apenas criou a Sociologia da Educação como ciência, como disciplina, mas a dotou de um método consistente e elaborado, o qual foi capaz de definir sociologicamente a educação. Frente a essa constatação, acredita-se que entre os considerados clássicos da Sociologia, a perspectiva durkheimiana mostrou-se mais eficaz para o delineamento do fio condutor que se procura produzir.

No que tange ao arcabouço teórico atribuído a Durkheim, as obras *Educação e Sociologia* (1995) e *As Regras do Método Sociológico* (2001) são consideradas como as principais referências que marcaram a criação de um estatuto epistemológico da Sociologia da Educação e, também, da Sociologia Geral. No tocante às duas perspectivas, a ideia predominante do autor era atribuir objetividade ao objeto de análise, seja ele um fato social geral ou a educação sendo considerada como tal.

No bojo das conjecturas durkheimiana, a definição sociológica sobre educação mostrou-se extremamente importante, sobretudo pelo fato de ela ter sido difundida num contexto em que as diferentes transformações socioculturais convergiram para uma reformulação no sistema e ensino. De acordo com Schwartzman (2001, p. 52), o cenário era favorável à educação pública, universal e gratuita. O momento histórico tinha como bandeira

as propostas defendidas pelos simpatizantes do pensamento republicano, que ganhou força a partir da Revolução Francesa.

Com base nas concepções apresentadas, acredita-se no quanto foi importante pontuar que relembrar em primeiro plano a questão da modernidade significa, em grande medida, reconhecer algumas das transformações que impactaram na consolidação de um novo sistema de ensino e na criação da Sociologia da Educação como campo de *expertise*, dotada de rigor teórico e metodológico.

Essas são algumas das explicações que, em meio a tantas outras, apontam de modo quase que uníssono para “o desaparecimento radical de um mundo e o nascimento de outro, e, por consequência, a apostar no potencial transformador da escola” (VALLE, 2014, p. 19). Nesse desenrolar, esta pesquisa se concentra na matriz explicativa – *projetos educacionais* – a qual se mostrou como basilar na configuração dos princípios de edificação do sistema de ensino que resultou no modelo de escola contemporâneo.

### **2.2.2 Do Elitismo Republicano à Igualdade de Oportunidade: um novo modelo de escola marcado por antigas práticas de exclusão**

No que se refere aos fatores explicativos que alavancaram a constituição de um novo sistema de ensino, o pedagogo Cambi (1999, p. 244) destaca que, no século XVI e seguintes, o Estado, descrito como Absolutista, promoveu mudanças que impactaram radicalmente a esfera social. O resultado proporcionou reconfigurações determinantes na Pedagogia, na Educação e no modo como as famílias pensavam o ensino dos filhos. Quase que em um *continuum* processo de mudanças, o século XVII também realizou alterações que impactaram no sistema educacional, mais especificamente, o período descrito como Renascença marca, do ponto de vista pedagógico, uma ruptura com o passado da educação escolástica amplamente consolidada na Idade Média.

Os avanços alavancados nesse contexto inspiraram diferentes mudanças, entre elas a busca por promover “uma revolução que destruísse o velho ensino e pusesse em seu lugar um sistema inteiramente novo” (DURKHEIM, 1995, p. 170). O desdobramento decorrente desse contexto impactou o tempo e o espaço das instituições educacionais, as quais passaram a ser referendadas pelas luzes da racionalidade moderna, voltadas para a produção científica intelectualizada e ancorada na ciência e na técnica orientada, conforme enfatizou Weber (1991, p. 35). Nessa perspectiva, Valle (2014, p. 17) destaca que a educação escolar passou a

ocupar um lugar estratégico no cenário de modernidade ao fazer parte dos projetos modernos de Estado-nação, direcionados à construção da ordem e de diferentes progressos sociais.

No desenrolar da modernidade, o ideário de ensino atribuído a Tomás de Aquino, a Agostinho ou até mesmo aos escolásticos mais modernos tornou-se obsoleto. Agora, a Razão é convocada a reformar a sociedade, o imaginário social e o conhecimento herdado da tradição medieval. A boa nova apresenta-se inerentemente orientada para o futuro e traz como marca um amplo processo de descontinuidades, desde então

os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão com o globo; em termos de intensidade, elas alteram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 21)

A sociedade que, por vezes, era tida como uma totalidade e bem delimitada, no contexto moderno, passou a promover intensas ressignificações entre

os nexos políticos, econômicos, geoeconômicos, geopolíticos, culturais, religiosos, linguísticos, étnicos, racionais e todos os que articulam e tencionam as sociedades nacionais, em âmbito internacional, regional, multinacional, transnacional ou mundial. (IANNI, 2006, p. 30)

A proposta de um mundo novo sob o enfoque do século das luzes, alicerçada pelo liberalismo econômico e confiante no binômio: industrialização/urbanização e nos resultados do trabalho/desempenho, na eficiência da tecnologia/ciência, é parte das novidades que caracterizam os diferentes

processos cumulativos que se reforçam mutuamente: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais; à expansão de direitos de participação política de formas urbanas de vida e de formação escolar formal; refere-se à secularização de valores e formas. (HABERMAS, 1991, p. 14)

Nota-se que as mudanças se fizeram sentir em toda a esfera social, de agora em diante, o *hodierno* passou a ter como premissa “construir em cada homem a consciência de cidadão e emancipá-lo intelectualmente, liberando-o de preconceitos, tradições acríicas, fé impostas e crenças irracionais” (CAMBI, 1999, p. 326). É em meio a essa aparente destruição criadora que a educação escolar é colocada no centro da vida social e passa a ocupar um lugar preponderante nos projetos de Estado-nação, tanto é que ela ganha um caráter jurídico que a torna



obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docente, entre outros. (ARAÚJO, 1996, p. 162)

É a partir desse conjunto de mudanças que “a escolarização aparece como um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social” (VALLE, 2014, p. 17). A proposta gradativamente se estendeu para todas as nações reconhecidas como democráticas, ao ponto de Bobbio (1992, p. 75) afirmar “que não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito a instrução”, de tal forma que, nos países da Europa Ocidental, o direito universal à educação exhibe contornos consolidados já no século XIX. Ao passo que nos demais países, especialmente aqueles que demarcam as nações em desenvolvimento, a implantação de políticas educacionais voltadas para uma intencionalidade educativa escolar, nos moldes descritos anteriormente, passou a ser implantada a partir do século XX e seguintes.

Cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, a década de 1990 e os anos posteriores despontam como o marco na construção do processo de democratização do acesso à educação básica, mais especificamente ao Ensino Fundamental. A Constituição de 1988, apesar de ser a sétima edição em vigor no país, foi a primeira a outorgar o direito subjetivo à escola para todos os cidadãos, conforme descrito no artigo 205, como assinalado anteriormente. A outorgação da escola obrigatória e gratuita tornou-se uma etapa decisiva no acesso de todos à educação.

No tocante à equalização de vagas, ganhou destaque o fim da realização dos exames seletivos de ingresso e, com isso, todas as crianças passaram a ter acesso à escola, inaugurando, assim, uma verdadeira igualdade de oportunidades. A proposta buscou romper com as barreiras construídas em decorrência do binômio *elitismo e exclusão social*. A decorrência dessa contrariedade foi, segundo Saviani e Duarte (2012), um dos fundamentos que historicamente limitou o acesso de gerações ao conhecimento e, conseqüentemente, produziu diferentes marcadores sociais que privilegiaram uma minoria em detrimento da exclusão da maioria (BUFFA, 1979, p. 42) que ficará relegada à margem da escola e de outras oportunidades.

Não obstante, Dubet (2008, p. 21) enfatiza que a transição do elitismo republicano para a igualdade de oportunidade, tendo como base o caso francês, causou uma verdadeira revolução escolar, de modo que “ todos os alunos entraram na mesma competição, a seleção não se situa mais fora da escola, mas no próprio curso da escolaridade”. A partir de agora, as desigualdades de nascimento e de herança, que até então eram consideradas injustas, quase

que num passe de mágica não são mais justificáveis frente ao ideário da igualdade meritocrática das oportunidades. É no entremeio desse cenário que a diáde *igualdade de oportunidade e valorização do mérito* tornou-se consubstancial para as sociedades modernas. Desde então, tem sido alardeado que não há mais restrições, uma vez que todas e todos podem participar da mesma competição em busca dos títulos escolares e de posições sociais, independentemente de sua origem social. De modo geral, inaugura-se “uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542) e com objetivo de reestruturar a esfera social por meio do acesso à escola para todos.

### **2.2.3 Um Novo Modelo de Escola com Práticas Antigas: da exclusão da escola à exclusão na escola**

Como é possível perceber, o conjunto de reflexões apresentadas nas etapas anteriores destaca que o ideário de igualdade das oportunidades teve como proposta norteadora anular as desigualdades econômicas e os marcadores sociais de diferença. A ideia preponderante é a de que apenas a ausência de mérito ou de talento poderia ser reconhecida como promotora de desigualdades escolares. Nesse contexto, a heterogeneidade dos alunos no mesmo quadro escolar tornar-se-ia uma provação às virtudes pedagógicas da escola, enquanto o fracasso escolar seria de responsabilidade apenas dos alunos e das famílias (DUBET, 2008). Desse modo, o sistema escolar apenas contribuiria para ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar as diferentes formas de heranças culturais adquiridas no contexto familiar (BOURDIEU, 1998c). Aqui, encontram-se alguns dos elementos que isentam a escola da responsabilidade de ser reconhecida como promotora de desigualdades escolares. Tudo leva a crer que não há um compartilhamento de responsabilidades. O ônus pela ausência de sucesso escolar não é atribuído ao fazer pedagógico, mas ao não esforço dos estudantes e à ausência de participação da família na vida escolar dos filhos.

Com relação ao legado de informações analisadas, as ponderações de Valle (2014, p. 17) indicam que “a escola tem sido chamada a corresponder às múltiplas apostas da modernidade”. Acredita-se que o advento da escola para todos poderá promover e contribuir não apenas na ampliação das habilidades humanas úteis à economia, mas também tornar os indivíduos e as sociedades melhores e mais socializados.

Ao se voltarem para os resultados alcançados pelo novo modelo de escola, Valle e Ruschel (2009) e Dubet (2008) são enfáticos em dizer que os números alcançados expressam

uma democratização quantitativa incontestável, mas, ao mesmo tempo, eles apresentam contrariedades. Para esses autores, o quantitativo de crianças que passou a ter acesso aos bens escolares reservados, até então, unicamente aos “herdeiros”<sup>21</sup>, aumentou vertiginosamente. Mas, em contrapartida, os altos índices de reprovação, de evasão escolar e de baixo aprendizado, gradativamente, romperam com a imagem de escola eficaz, corroborando para o desvelamento dos fatores promotores de “mortalidade escolar” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23), dando a entender que “passamos da exclusão da escola para a exclusão na escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 671). A diferença é que o novo modelo de exclusão se tornou não apenas aceitável, mas justificável, pois entra em cena a valorização do mérito e, conseqüentemente, a produção das desigualdades consideradas justas.

O novo modelo de escola, gradativamente, se transformou num *locus* de reprodução das desigualdades de desempenho. Alicerçado no senso comum, na crença em aptidões naturais, no dom e no determinismo do “juízo professoral” (BOURDIEU, 2013, p. 208), o sistema escolar se constituiu num espaço de ampla produção de diferenciação social. As diferentes desigualdades de resultados deixaram evidente que a oferta escolar estava longe de ser igualitária, de modo que

enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir igualdade, percebemos que, não só ela não é realmente igual, mas que sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados ao que ela quer reduzir. (DUBET, 2003, p. 45)

Desse modo, é possível dizer que, para as desigualdades sociais, a escola acrescenta suas próprias desigualdades. No tocante a esse cenário, considera-se importante destacar que

a entrada de frações, até então fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seu investimento para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engrenada um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de diplomas. (BOURDIEU, 2007, p. 166)

Cria-se, assim, um sistema que se retroalimenta. A inflação de diplomas requer uma maior verticalização no nível de ensino e, conseqüentemente, um aumento no número de postos de trabalho. É como se o Estado gerasse a demanda para determinadas funções e a escola tivesse que corresponder a isso capacitando os futuros empregados.

---

<sup>21</sup> É uma nomenclatura descrita por Bourdieu para exemplificar os estudantes com melhor herança familiar, capital cultural e social.

### 2.3 CONTRIBUIÇÃO DE COLEMAN, PLOWDEN COMMITTEE E BOURDIEU: A NECESSIDADE DE ENTENDER AS DESIGUALDADES ESCOLARES

A literatura do campo educacional destaca que a consolidação dos efeitos das políticas educacionais, desde a sua origem, foi marcada pelo surgimento de diferentes demandas. O aumento no quantitativo de estudantes suscitou a necessidade de identificar, entre outros, a totalidade e o perfil dos novos sujeitos que passaram a adentrar na escola. Todavia, foi a diferença de resultados, por sua vez, representada pelos altos índices de retenção, evasão e baixo desempenho, que mais chamou atenção.

O pesquisador Mortimore (1998) destaca que o modelo de ensino, que até então era considerado eficaz, passou a ser questionado, uma vez que a eficácia escolar era compreendida como aquela em que o estudante conseguiria progredir, independentemente da origem social. Contudo, a proposta que visava a apresentar, via igualdade de oportunidade, justiça social e democratização do acesso escolar, de acordo com a perspectiva sociológica, passou a evidenciar reprodução e legitimação de desigualdades sociais, mostrando, assim, o lado perverso da disputa em que

indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16)

Nesse contexto, as diferenças de desempenho passaram a desconstruir a aparente neutralidade, até então atribuída à escola, a qual, por meio da valorização da meritocracia, da ideologia do dom, tentava justificar a diferença de desempenho como a ausência de esforço dos estudantes, do não envolvimento da família, das condições financeiras e não do fazer pedagógico realizado na escola.

De modo geral, as certezas construídas em torno da escola eficaz não se mantiveram frente aos resultados das primeiras pesquisas de larga escala realizadas nos EUA, Inglaterra e parte da Europa. Os pesquisadores Plowden Committee (1967), Coleman, Campbell e Hobson (1966) e Bourdieu (1998) foram alguns dos intelectuais que marcaram o pioneirismo da pesquisa quantitativa no campo educacional.

Nessa vertente, ganhou notoriedade a pesquisa elaborada por James Coleman (1966), a qual resultou no *Relatório Coleman*, produzido nos Estados Unidos em meados da década de 1960 a pedido do governo americano, cuja amostra considerou mais de 500 mil alunos norte-americanos, amplitude que incluiu professores, gestores escolares e pais. As considerações

apresentadas por Coleman revelaram que a influência dos insumos escolares (qualidade do corpo docente, infraestrutura, currículo, localização e outros) não justificava a grande variação de desempenho entre os alunos de diferentes escolas. Para Coleman (1966), o *background* familiar apresentou-se como o principal fator, ou seja, a escola não fazia diferença. De modo geral, a problemática apresentada por Coleman rompeu com o ideário de escola salvadora, aquela que a partir de “uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos” (DUBET, 2004, p. 542), promoveria uma reestruturação na esfera social por meio do acesso à escola para todos.

Nota-se que é pouco usual apontar um determinado estudo científico e identificá-lo como pioneiro de toda uma tradição de pesquisa, no entanto, é possível inferir que foram poucos os pesquisadores que discordaram do resultado alcançado pelo estudo produzido por Coleman. Para Brooke e Soares (2008, p. 15), o pensador americano usou de clareza e rigor metodológico, se comparado a estudos predecessores para mensurar o quanto pode ser impactante o resultado escolar entre estudantes de diferentes níveis socioeconômicos. Não há dúvidas de que a pesquisa educativa realizada foi de uma importância crucial não apenas para o cenário americano, mas de mundo, afinal o pioneirismo de Coleman serviu de motivação para construção de pesquisas posteriores.

Norteados por uma perspectiva semelhante ao que fora apresentado por Coleman, no ano de 1967, o pesquisador Plowden Committee e sua equipe produziram o relatório intitulado *Crianças e suas escolas primárias*, o qual resultou da descrição de um amplo estado da arte sobre a qualidade das escolas primárias na Inglaterra. As considerações apresentadas no Relatório de Plowden não descartam os efeitos das instalações escolares no desempenho escolar dos discentes, mas o fato de a maior correlação estar atrelada à participação dos pais na vida escolar dos estudantes.

A variedade de dados empíricos produzidos por meio de *surveys* educacionais em parte da Europa, Inglaterra, EUA e França, em meados da década de 1960 e seguintes, apresentaram resultados altamente reveladores. Os indicadores não apenas sugeriram o potencial que as pesquisas educacionais podem ter na elaboração de políticas públicas, mas ajudaram na produção de um amplo retrato, apontando a influência da origem social e, sobretudo, da família sobre os resultados escolares. Avanços que foram obtidos graças à possibilidade de quantificar os efeitos das escolas e de avaliar a influência dos diversos fatores no desempenho dos estudantes.

Notadamente, as motivações que provocaram a produção de estudos no contexto dos Estados Unidos e Inglaterra, gradativamente, se fizeram presentes em outras nações e em

tempos distintos, incluindo o Brasil, demonstrando que a expansão dos sistemas de ensino está condicionada à produção de desigualdades escolares.

As décadas de 1970 e de 1980 e seguintes foram marcadas por diferentes estudos produzidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus colaboradores. Em particular, as reflexões bourdieusianas passaram a evidenciar que a origem social dos alunos tinha ampla correlação com a produção das desigualdades de resultados escolares, constatação que o levou a reconhecer a influência do determinismo social frente à condição socioeconômica dos estudantes.

De modo geral, a problemática que motivou Bourdieu a formalizar uma compreensão ampliada do conceito de capital incide, essencialmente, sobre as evidências empíricas que apontavam os limites do conceito de capital econômico, de modo, a não disponibilizar informações que apresentassem estreita correlação entre resultados educacionais e origem socioeconômica. A ausência de tais informações contribuiu para que o autor passasse a considerar outras formas de capitais, a exemplo do capital social e cultural. Iniciativa que ampliou a possibilidade de correlacionar desigualdades escolares e origem socioeconômica, perspectiva que aparenta ter tido como pano de fundo “ as diferentes posições que os grupos ocupam no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de diferenciação que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU, 1983, p. 82).

A mudança promovida por Bourdieu ampliou o espectro para outras diferentes formas de capital. O capital cultural, por exemplo, passou a ser reconhecido como uma forma que pode estar diretamente relacionada ao capital econômico. Em um sentido mais amplo, Bourdieu (2013, p. 76) destaca que o capital cultural poderia ser identificado em três formas distintas: objetivado, incorporado e institucionalizado.

A tríade de capitais descrita por Bourdieu apresenta a seguinte composição: o capital objetivado pode existir sob a forma de bens culturais: livros, esculturas, instrumentos, pinturas, máquinas e outros. Trata-se de um conjunto de bens culturais que para serem adquiridos na sua materialidade demandam capital econômico. O capital cultural, no estado incorporado, acontece na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos a assimilação, a inculcação e o gosto. A assimilação requer investimento de longa duração para tornar esse modelo de capital parte integrante do

*habitus*<sup>22</sup>. Por fim, o capital institucionalizado ocorre fundamentalmente sob a forma de diplomas e se refere a uma certidão de competência cultural que confere ao portador um valor convencional, constante e juridicamente reconhecido no que diz respeito à cultura. Para Bourdieu (2013), ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, estabelecer taxas de conversibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Alicerçado por uma ampla coerência conceitual e argumentativa, o pensador francês desvela a produção de diferentes desigualdades escolares em face da cultura predominante nos processos de escolarização. O conjunto de concepções produzidas ajudou a desnaturalizar e a problematizar o resultado até então inquestionável da prática pedagógica, mostrando, assim, o efeito da escola e de outros fatores sobre a produção das desigualdades escolares.

As concepções apresentadas pela tríade de autores certamente inauguraram um novo tempo não apenas para pesquisa do campo educacional. O novo modo de ver a escola desconstruiu a perspectiva idealizadora de uma sociedade igualitária pela via da educação para todos, uma vez que o resultado prático mostrava-se incompatível com o plano ideal. Isto é, que a escola promoveria a ascensão educacional e social de todos numa sociedade repleta de desigualdades.

De modo intelectualmente inovador, as propostas desses autores assumem uma reflexão indagativa, postura que contribuiu para o avanço da Sociologia da Educação nacional e internacional frente à análise de diferentes temas relacionados à escola, entre eles a família e o trabalho.

Considera-se que o reconhecimento e a adesão a esses fundamentos analíticos da Sociologia francesa e americana não implicam aceitação, submissão e postura acrítica frente a eles, pelo contrário. Mas é preciso considerar que, mesmo tendo se passando tanto tempo, as contribuições, sobretudo de Coleman e Bourdieu, continuam inspirando um novo jeito de reconhecer e de analisar os diferentes fenômenos escolares produzidos e reproduzidos no interior dos sistemas de ensino.

Os resultados obtidos, o rigor metodológico e teórico, o viés sociológico, o alcance das análises realizadas por esses autores são alguns dos fatores que continuam inspirando a

---

<sup>22</sup> Com base na perspectiva de Bourdieu (1992), o *habitus* não é destino, mas um produto da história, do processo de socialização, um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas pelos indivíduos, funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas.

produção de novos estudos, inclusive foram fundamentais no processo de construção desta pesquisa.



### **3 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): UMA NOVA PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

#### **3.1 A ORIGEM DO ENEM: UMA NOVA MEDIDA AVALIATIVA**

A implantação das diferentes políticas educacionais em prol da expansão e do acesso ao interior das escolas, conseqüentemente, resultou, segundo Gatti (2009, p. 8), o surgimento de outras necessidades, como identificar o perfil dos estudantes, mensurar o desempenho escolar, analisar variáveis internas e externas ao universo escolar, sendo essas algumas das diferentes demandas que culminaram na aplicação e na criação das avaliações de larga escala.

A consolidação do conjunto de medidas avaliativas passou a produzir amplas bases de dados, cujos índices resultaram em diferentes formas de indicadores educacionais. Isto é, “instrumentos de gestão essenciais nas atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como seus projetos e programas políticos, pois permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços e melhorias da qualidade” (FONSECA, 2010, p. 10). Informações estas que no decorrer dos últimos anos ganharam notável visibilidade na mídia, nas agendas de debate dos gestores públicos da educação e no processo de ranqueamento das escolas.

Nessa vertente, Azevedo (2000) destaca que o interesse pela avaliação sistêmica na organização do setor educacional no Estado brasileiro data de 1930. Iniciativa que, segundo Waiselfisz (1991), foi sendo fortalecida ao longo dos anos e ganhou maior notoriedade em meados da década de 1990 e nas seguintes, mais especificamente a partir da consolidação do processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental.

No contexto brasileiro, além das alterações que foram levadas a efeito na Constituição Federal (1988), por exemplo, o reconhecimento da educação como um direito subjetivo e a atribuição ao Estado e à família da execução desse direito. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) e a criação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996) são outras ações resultantes de políticas educacionais que passaram a compor o cenário do campo educacional brasileiro. Ainda nos anos de 1980, foram firmados princípios de justiça que orientaram as diretrizes e o seu desenho institucional. Tais princípios se mostram hoje como parâmetros de avaliação dessas mesmas políticas. Como exemplo, pode-se destacar os princípios de justiça social, a quase

universalidade do acesso ao Ensino Fundamental, a gratuidade, a obrigatoriedade e a permanência na escola.

Foi a partir desses diferentes acontecimentos que o pioneirismo de avaliação externa teve início com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2005)<sup>23</sup> e, gradativamente, se estendeu para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 1998), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000) – em inglês *Programme for International Student Assessment – PISA*), a Prova Brasil, em 2007, e a Provinha Brasil, em 2008, entre outras de caráter municipal e regional. Um conjunto de medidas avaliativas que, segundo Gatti (2009), surgiu em decorrência da implantação de políticas educacionais a favor da melhoria e da expansão do sistema de ensino brasileiro ao longo das últimas décadas. Alicerçado por uma perspectiva mais abrangente, Coelho (2005) enfatiza que as reais motivações que impulsionaram a consolidação de uma cultura avaliativa no contexto brasileiro podem estar fundamentadas numa agenda internacional. Por sua vez, Castro (1998, p. 9) destaca que

com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o ‘Estado- regulador’ e o ‘Estado-avaliador’. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública.

É nesse contexto que, em 1998, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), criou o ENEM, cuja origem teve como ponto de partida algumas das perspectivas nacionais de educação, baseadas no processo de reforma educacional promulgado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e nas novas propostas curriculares do Ensino Médio aprovadas no final da década de 1990. Proposta que teve como palco a segunda gestão do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e foi consolidada nos mandatos do presidente Lula e da presidenta Dilma Rousseff (2003-2014).

De caráter individual, voluntário e como uma ferramenta de apoio para processos de seleção profissionais, como modalidade alternativa, o ENEM tem como público-alvo os concluintes e egressos do ensino médio. Tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, a exemplo do que é apresentado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

---

<sup>23</sup> No Apêndice A, apresenta-se um quadro com as diferentes avaliações que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A proposta avaliativa do ENEM foi estruturada de modo que as provas contemplassem 21 habilidades e que cada disciplina avaliada considerasse pelo menos três perguntas, conseqüentemente, a prova objetiva seria composta de 63 itens interdisciplinares. Assim, são

as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP, 2000, p. 11)

Por essa razão, há a importância da avaliação do desempenho dos candidatos ao término da escolaridade básica para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania (INEP, 2000, p. 5), pois, os resultados passariam a compor os indicadores correspondentes a cada edição do ENEM, e a nota obtida por cada candidato poderia ser utilizada como meio de acesso a algumas universidades privadas.

O uso da nota do ENEM para fins de selecionar candidatos aos cursos de graduação nas universidades privadas se deu desde as primeiras edições do exame. Todavia, a expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior privado tornou-se mais ampla a partir de 2001, ano em que os concluintes do Ensino Médio e egressos considerados carentes deixaram de ter que pagar a taxa de inscrição do exame. Norteado pela perspectiva de gerar oportunidade no ano de 2004, o então presidente Luiz Inácio sancionou a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), uma das primeiras medidas visando à democratização do acesso ao ensino superior, o que resultou na última medida para fins de consolidar o exame antes de surgirem propostas mais abrangentes.

### **3.1.1 O Novo ENEM: democratizando oportunidades de acesso aos bancos escolares**

Entre o conjunto de ajustes que o ENEM sofreu ao longo da sua primeira década de existência, certamente as alterações realizadas em 2009 se constituíram num marco na constituição do exame, uma vez que a reformulação promovida pelo MEC, com apoio do INEP, resultou numa significativa mudança de paradigma. Isto é, o resultado obtido pelo candidato passou a ser utilizado no processo de seleção unificada das universidades públicas federais, o que até então estava restrito a algumas instituições privadas. A nova proposta não só ampliou o acesso aos cursos superiores, mas descentralizou o meio de se candidatar a uma vaga ofertada; procedimento que desde 1911 era feito exclusivamente por meio dos vestibulares tradicionais.

Com o advento do novo ENEM, a Resolução CNE/CEB, n. 2/2012, artigo 21, destaca que o exame deverá, sucessivamente, fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), encarregando-se das seguintes finalidades:

- I – avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II – avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
- III – avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

As assertivas apresentadas no referido artigo consolidam o projeto de universalidade do ENEM, sobretudo, a partir do ato em que o exame passa a ser reconhecido como: “avaliação” sistêmica, “certificadora” e “classificatória”, passando, então, a realizar outras finalidades que na versão anterior não eram consideradas de modo tão amplo.

O conjunto de ressignificações voltadas para a expansão e consolidação do ENEM contribuiu, certamente, para uma popularização do exame. Para fins de identificar o quadro de evolução no número de participantes, optou-se por construir um gráfico, tendo como base o número de candidatos inscritos nas edições aplicadas no intervalo de 1998 a 2015, conforme apresentado a seguir.

Gráfico 1 – Evolução no número de participantes do Enem, por edição



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base em dados do INEP

Como é possível ser observado, nos 18 anos de existência do ENEM, que correspondem ao intervalo entre a primeira edição do exame até 2015, totalizaram 53.974.796 inscritos, perfazendo a média de 6.349.976 participantes por edição. Como era de se esperar, o primeiro exame, em 1998, contou com o menor número de inscritos, apenas 157 mil, enquanto as edições posteriores apresentaram um aumento em todas as edições do ENEM.

As oscilações apresentadas em cada edição ficaram mais evidentes nos anos de 2001, 2009, 2011, 2014 e de 2015, sobretudo quando comparadas aos percentuais das edições anteriores aos anos citados. Os maiores exponenciais indicam o quanto as reformulações realizadas no ENEM o tornaram mais atrativo. A gratuidade na inscrição a partir de 2001 para os concluintes do Ensino Médio e egressos considerados carentes, o uso da nota como forma de acesso ao ensino superior público a partir de 2009 e a criação do programa Ciências sem Fronteiras em 2011 são alguns dos fatores que contribuíram para a popularização e adesão ao exame. Cotejando outras oportunidades no final de 2014, o MEC ampliou o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que passaram a fazer uso da nota do ENEM como forma de ingresso nos cursos de graduação. A medida contribuiu significativamente para o aumento do número de participantes não apenas no ano da mudança, mas no ano seguinte.

Considerando o número de participantes em 2015, o foco desta descrição, o total de inscritos em todo o país foi de 7.746.427. No entanto, os que efetivamente realizaram o exame, ou seja, os que fizeram todas as provas e a redação, tiveram suas pontuações calculadas, esse número foi de 5.776.020 (74,56%), sendo que destes, 57,6% compõem o grupo feminino e 42,4% formam o grupo masculino, perfazendo uma diferença de 15,5% em prol do grupo feminino. Importante destacar que o desempenho por sexo não necessariamente segue a mesma proporção; constatação reforçada por Sato (2018) ao pesquisar o perfil dos inscritos e classificados no vestibular para a Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal.

Ao considerar o quantitativo de candidatos segundo a inscrição em cada Estado, foi possível perceber que os percentuais de participação têm forte relação com o quadro populacional de cada Estado<sup>24</sup>. Os estados de São Paulo com 16, 2%; Minas Gerais com 11,2% e Bahia com 7, 5%; Ceará 5,9% e Rio Grande do Sul com 5,4% foram as Unidades Federativas com mais candidatos inscritos. Nos demais Estados, os totais variam de 0,9% a 4,7%, entre eles, Santa Catarina com 2,1% de participantes.

---

<sup>24</sup> O quadro completo com os percentuais de todos os estados poderá ser consultado no Apêndice A.

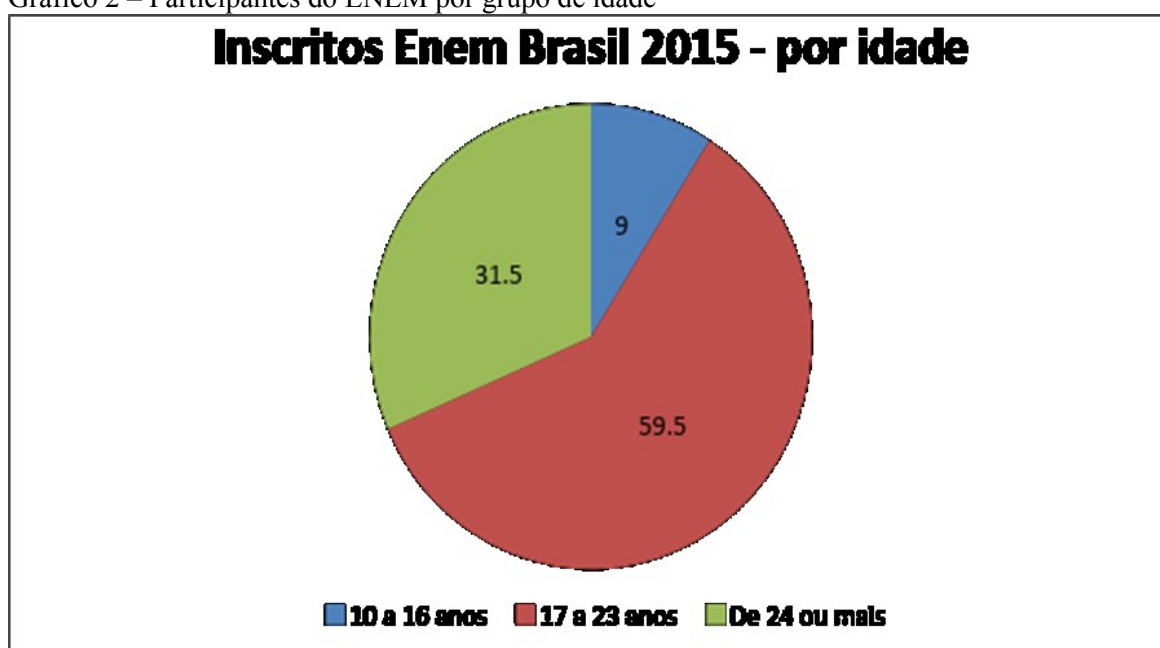
### 3.1.2 Composição Etária: a pluralidade de idade dos participantes do ENEM

Entre os fatores de maior relevância no perfil dos participantes do ENEM, certamente foi a média de idade dos inscritos que chamou mais atenção. O senso comum diria que a maioria dos participantes teria idealmente a idade entre 15 e 17 anos. No entanto, essa informação não confere com os dados da edição 2015, revelando que a idade média é de 23 anos.

O Gráfico 2 sugere que: (a) a distribuição dos inscritos por idade ainda deverá ser percebido por meio de um enfoque geracional. Nesse sentido, é importante considerar o histórico recente da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil, em comparação com outros países; (b) da mesma forma, entende-se que a fragilidade das políticas de ensino Médio no Brasil tenha contribuído para um número significativo de inscritos acima da idade esperada para entrar na universidade.

A escala criada expressa a seguinte classificação: (a) os inscritos entre 10 e 16 anos foram considerados *trainee*, isto é, são aqueles que mesmo tendo boa classificação não estão na idade adequada para entrar numa Universidade; (b) os inscritos entre 17 e 18 anos foram aqui considerados o grupo na idade adequada para entrar na universidade; e (c) os inscritos de 24 anos ou mais foram considerados em atraso.

Gráfico 2 – Participantes do ENEM por grupo de idade



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese – Dados da pesquisa

O conjunto de informações apresentadas certifica a importância do ENEM como política educacional para gerar diferentes formas de possibilidades de verticalização dos estudos. O surgimento e a consolidação do ENEM se apresentam como uma conquista que reforça o reconhecimento de que “todo sistema educativo democrático tem como objetivo principal a melhoria de sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar” (LANGOUËT, 2002, p. 86). De acordo com essa perspectiva, é possível assegurar que a democratização do acesso aos bancos escolares não deveria ficar restrita apenas à ampliação quantitativa das oportunidades, mas à expansão das chances em termos de formação e de inclusão nos diferentes espaços da esfera social.

### 3.2 RASTREANDO O QUE JÁ FOI PRODUZIDO: O RESULTADO DO ESTADO DA ARTE E SUAS REVELAÇÕES

#### 3.2.1 Aspectos Gerais: o macro que revela particularidades

A importância atribuída ao ENEM no cenário educacional reforçou a necessidade de produzir um amplo levantamento do que havia sido problematizado até então sobre essa temática no campo educacional. Para tanto, optou-se por realizar o que Ferreira (2002) e Morosini (2015) descrevem como “estado do conhecimento”, ou seja, um levantamento de pesquisas produzidas sobre um determinado tema, no qual se organiza o conjunto de informações disponíveis, com o objetivo de identificar tendências e recorrências, além de sugerir a possibilidade de integração de diferentes perspectivas a partir do que já foi produzido.

Considerando, segundo a perspectiva Kuhniana, a realização de um amplo levantamento, é possível que esta seja uma das principais formas de contribuir com o processo de superação dos paradigmas científicos, com o amadurecimento da ciência e de pensar novos métodos de problematização. Haja vista que, segundo Khun (1997), não é possível considerar uma ciência amadurecida, sem antes a expor ao crivo da falseabilidade, dos questionamentos e das instigações dos diferentes sujeitos que compõem a seara do conhecimento.

Para melhor consolidar o objetivo traçado, pauta-se na constatação apresentada por Barreto e Pinto (2001), de que, no Brasil, as fontes mais utilizadas no estado do conhecimento são, predominantemente, de cunho acadêmico, e, na maioria das vezes, constituídas pela tríade: periódicos – dissertações – teses. Com menor recorrência, aparecem as comunicações apresentadas em congressos e, menos ainda, os livros, os capítulos de livros e os relatórios de

pesquisa. A predominância dos três eixos de análise pode ser consequência do avanço da internet, da sistematização das diferentes formas de acervos, de catálogos e de bibliotecas *online*, cuja disposição das informações tem possibilitado uma maior abrangência dos levantamentos realizados.

Frente às diferentes possibilidades de realizar o estado do conhecimento sobre a produção científica, referente ao ENEM, optou-se por analisar o conjunto de dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Dois dos principais portais em vigor no contexto brasileiro, cujo acervo está à disposição e é numericamente expressivo, já que apresenta um baixo número de pesquisas repetidas, quando se compara com outras plataformas.

Para melhor construir as definições, funções e condições de aplicação dos esquemas teóricos que nortearam a análise dos estudos encontrados, foi utilizada a metodologia quantitativa, sobre a qual foram realizadas considerações de ordem qualitativa. Optou-se por não fragmentar a análise a um recorte temporal específico, nesse sentido, foram levantados os estudos produzidos no período de 1998 a 2015, isto é, os 17 anos que marcam a criação e os resultados da última edição escolhida como objeto de estudo da tese.

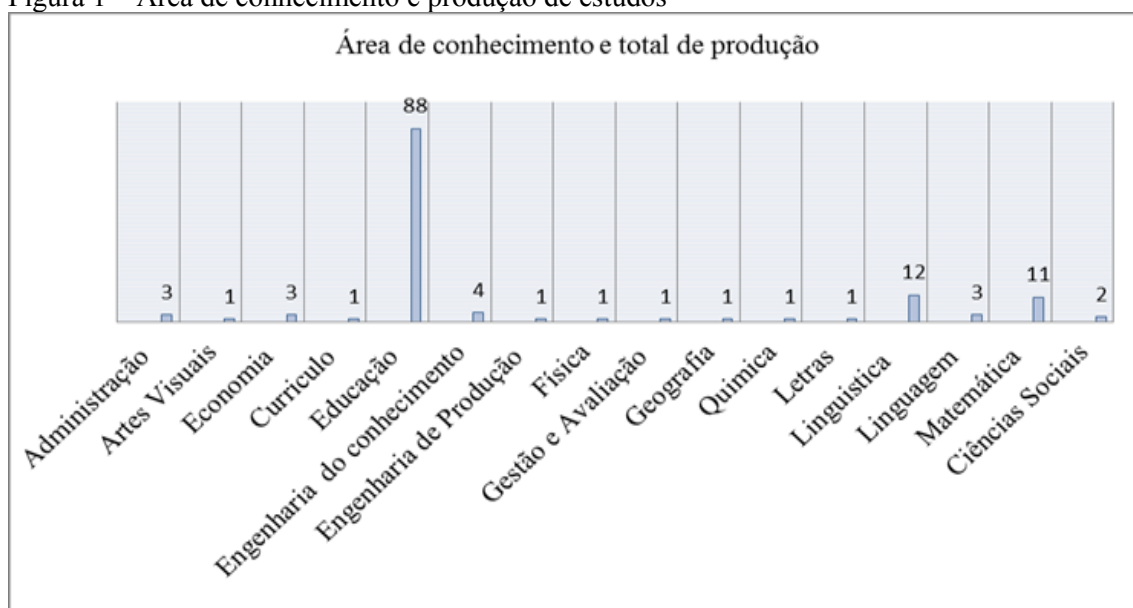
O título e o resumo foram as principais fontes de análise, escolha que, em alguns casos, não se mostrou eficaz, haja vista que algumas das informações consideradas relevantes estavam em outras partes do texto, o que demandou estender a leitura dos trabalhos.

### **3.2.2 O Campo de *Expertise* e a Produção de Estudos: as diferentes áreas que pesquisam temas relacionados ao ENEM**

Ao se voltar para a produção científica do campo educacional, percebe-se que os pesquisadores de distintos campos de saberes têm buscado compreender as diferentes particularidades e os vários significados correspondentes ao ENEM, comprovando, assim, o quanto a pesquisa educacional é marcada pela diversificação, pela interdisciplinaridade e pelo ecletismo, o que evidencia a fecundidade do campo intelectual brasileiro, a exemplo do que foi apresentado na Figura 1.



Figura 1 – Área de conhecimento e produção de estudos



Fonte: Elaborada pelo autor desta tese – Dados da pesquisa

Os resultados revelam que as pesquisas desenvolvidas em torno do tema ENEM não concentram apenas pesquisadores da área educacional. Como é possível ser observado, um número significativo de campos disciplinares vê nos dados um objeto de estudo a ser considerado. O quantitativo de estudos encontrados evidencia que o interesse pelo referido tema apresenta pontos de partida distintos. Por um lado, é possível reconhecer que os programas de Pós-Graduação em Educação são os que mais produziram estudos no período considerado. Áreas como Pedagogia, Matemática, linguística despontam como os campos que mais buscaram entender os desdobramentos que derivam do tema em questão. Surpreende o baixo número de pesquisas realizadas pelos pesquisadores do campo da Sociologia, uma área que, no contexto brasileiro, sobretudo, a partir da chegada das teorias bourdieusianas, passou a ser um referencial teórico importante no processo de análise e de compreensão de diferentes fenômenos escolares. Por outro lado, é possível perceber que áreas de pouca tradição no campo educacional, como Engenharia, Administração e Economia, também têm encontrado nos resultados das medidas de larga escala a direção para desenvolver estudos. Espera-se encontrar pistas que ajudem a entender as motivações de áreas tão alheias ao campo educacional terem se mostrado interessadas por informações de um objeto do campo educacional.

Conjetura-se outras questões, mas, como produção de levantamento, acredita-se que o mapa construído dá conta de situar o olhar sobre os interesses que entrelaçam os estudos produzidos. Os resultados encontrados reforçam um dos pensamentos atribuídos a Gatti

(2009), o qual destaca que, quando se estuda processos de avaliação educacional, é possível encontrar um campo repleto de concepções teóricas, metodológicas, modelos e concepções específicas, processos estes marcados por diferentes formas de singularidades e interesses, especificidades que serão apresentadas ao longo do texto.

### 3.2.3 O Universo Acadêmico e seus Microcampos: distribuição das pesquisas por regiões e instituições

O descortinar das primeiras informações motivou este pesquisador a identificar os centros de pós-graduação que têm promovido a realização dos estudos levantados e a descobrir quais as regiões onde eles estão localizados. Acredita-se que identificar o *locus* de produção é também uma forma de ampliar o olhar sobre alguns dos fatores que podem influenciar o campo da pesquisa educacional, por exemplo, pesquisar o número de instituições públicas e privadas envolvidas no processo de produção, identificar a descentralização dos centros de pós-graduação por região, e descobrir a totalidade de estudos produzidos por cada instituição, entre outros elementos a serem considerados.

Para melhor visualizar o que foi encontrado, foi elaborado o Quadro 1 com a distribuição das instituições em cada região e a quantidade de pesquisas realizadas no intervalo de tempo considerado.

Quadro 1 – Distribuição das pesquisas por região e instituições

Região	Instituição Pública	Instituição Privada	Quantidade
Sul	UFSC (12); UFRGS (8)	PUC/RS (4); UNISINOS (4)	40
	UFESM (2); UFPR (1)	FURB (2), UNESC (1)	
	UEL (1); UFFS (1)	UTP (1), CUA (1)	
	UTPR (1)	PUC/SM (1);	
Sudeste	USP (11); UNICAMP (3); UFMG (4)	PUC/SP (20) PUC/RJ (7)	81
	UFJF (6), UFSCAR (9);	FGV (4)	
	UFES (2); UFRJ (4)	PUC/SANTOS (1)	
	UFU (2), UERJ (1); UNESP (2)	UT (1); UNOESTE (2)	
Centro - Oeste	UFG (2) ; UNB (1)	PUC/GOIAS (2)	5
Nordeste	UFS (2); UFC (4); UFPE (2); UFMA (1)	*	9
Norte	UFPA (1)	*	1

\*Diz respeito à ausência de pesquisas realizadas em instituições privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados da CAPES e BDTD

Como é possível perceber, as informações que compõem o Quadro 1 possibilitam uma visão panorâmica das instituições que têm fomentado a produção de estudos em diferentes

regiões do país, tendo como foco o ENEM. A composição do acervo produzido pelos diferentes centros de pós-graduação indica uma configuração de resultados diferenciados se comparados por região. A diferença indica que, embora, o ENEM seja uma medida avaliativa aplicada em âmbito nacional, as demandas regionais que inspiram a realização das pesquisas resultam em quantidades distintas.

Ao dirigir o olhar sobre as particularidades de cada região, é possível perceber que a região Sudeste apresentou o número mais expressivo de instituições envolvidas em pesquisas sobre o ENEM, ao todo foram identificados 17 centros de pós-graduação, dos quais, 11 são públicos e seis privados. Na soma geral, os diferentes centros produziram 81 pesquisas. A pós-graduação da PUC/SP foi o centro que apresentou a maior produção, 20 estudos no total, seguida por outras instituições cuja produção foi numericamente inferior, a USP, por exemplo, produziu 11 estudos, a UFSCar, nove; a PUC/RJ, sete; e a UFJF, seis pesquisas, entre outros centros com produção em torno de uma ou duas pesquisas cada.

A região Sul apresentou semelhança no número de instituições públicas e privadas que desenvolveram estudos sobre a temática do ENEM. Ao todo foram 14 centros de pós-graduação, sendo sete de cada. No entanto, no que diz respeito ao número de estudos produzidos, as instituições públicas se fizeram bem mais presentes. A UFSC foi a que mais produziu, 12 estudos no total, sendo seguida pela UFRGS, com oito estudos realizados, e quatro da PUC/RS, as demais se distribuíram entre outras instituições.

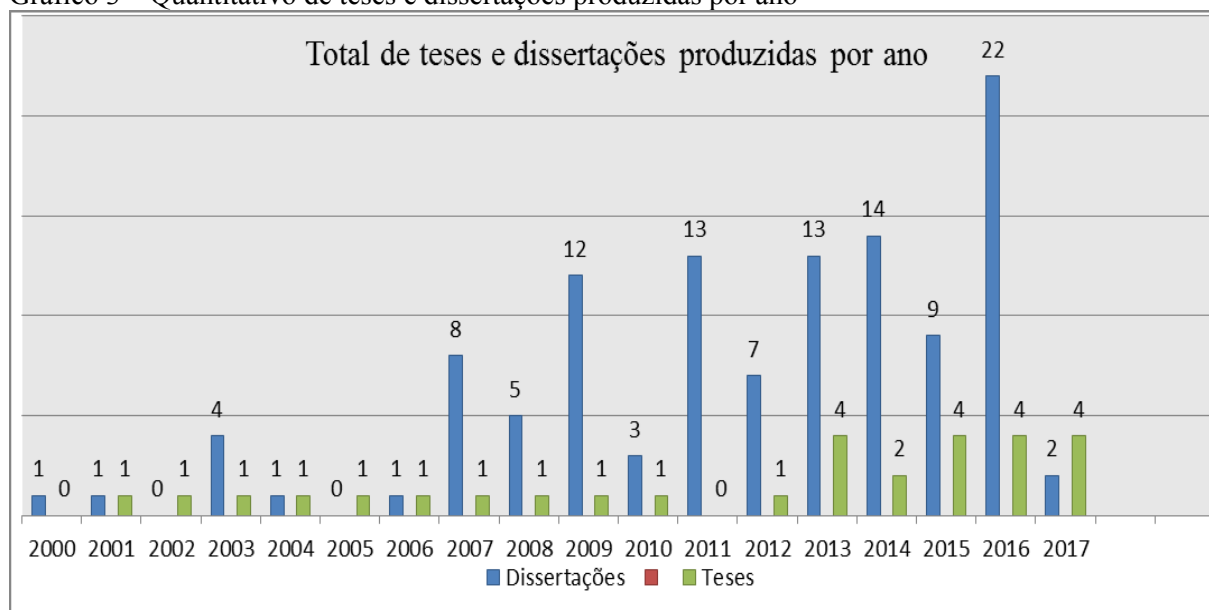
A busca por desvelar o quantitativo institucional de cada região e a produção de estudos realizados não teve como pretensão produzir um ranqueamento, mas (re)conhecer o quanto a temática tem sido problematizada pelos diferentes centros de pós-graduação que compõem o cenário da pesquisa. Os passos dados até aqui indicam que, embora o ENEM seja uma medida avaliativa constituída há quase duas décadas, os esforços para desvelar os seus efeitos ainda não suscitaram uma cultura de análise dos seus resultados. Em certa medida, a lacuna constatada pode ser resultado de uma série de hipóteses, as quais podem ter como ponto de partida uma das principais concepções apresentadas por Bourdieu (2004): o conceito de campo, ou melhor, um espaço que pressupõe confrontos, interesses, tensão, tomada de posição, cujas ações podem ser voltadas para “conservar ou transformar esse campo” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Oposição que pode ser resultado da interferência de diferentes agentes, instituições, coletivos ou indivíduos.

### 3.2.4 Teses e Dissertações: o quantitativo produzido no período considerado

Não restam dúvidas de que as informações apresentadas até aqui possibilitam um olhar panorâmico sobre a realidade considerada, mas, ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de ampliar o espectro de análises que compõem o conjunto de estudos considerados, haja vista, a possibilidade de identificar outras variáveis que possam ser relevantes. Para tanto, o próximo passo consistiu em identificar o ano em que cada pesquisa foi realizada. Uma vez que, segundo Bourdieu (2002), o estudo de um caso particular ou de um conjunto de casos viabiliza identificar, apreender, comparar as formas macro do Estado, do sistema de ensino, das estratégias políticas, das múltiplas configurações de dominação e reprodução de diferentes construções sociais.

Nesse sentido, considerando-se que o campo educacional é resultado de sucessivas intervenções políticas educacionais colocadas em vigor pelos diferentes dispositivos legais e tempo histórico, é possível avaliar que a maior ou menor produção de pesquisas sobre um determinado objeto não aconteça por acaso.

Gráfico 3 – Quantitativo de teses e dissertações produzidas por ano



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese – Dados da pesquisa<sup>25</sup>

Conforme é possível ser observado, a produção nas duas modalidades de pesquisa apresenta momentos distintos. Os primeiros nove anos de existência do ENEM foram

<sup>25</sup> Não foram encontrados registros que evidenciem a produção de dissertações e teses nos anos de 1998 e 1999.

marcados por um número incipiente de produção. É notável que o aumento se intensificou a partir de 2007, de modo bem mais expressivo entre as dissertações.

A literatura corrente não apresenta detalhes sobre o porquê de surgir a maior ou a menor produção de estudos no período considerado. No entanto, conjectura-se que a intensificação do interesse dos pesquisadores em problematizar questões referentes ao ENEM possa estar relacionada às mudanças promovidas no modelo de avaliação ao longo dos anos.

Para melhor exemplificar, serão apresentados dois exemplos: o primeiro diz respeito às oportunidades geradas com a criação do PROUNI, em 2006. Desde então, a nota do ENEM se tornou um dos principais meios de acesso ao ensino superior, os candidatos com melhor pontuação passaram a vislumbrar a possibilidade de conseguir bolsas de estudos integrais e parciais para poder cursar universidades privadas<sup>26</sup>. Três anos depois, o ENEM passou por outra mudança, dessa vez, a reformulação resultou no chamado Novo ENEM, que, entre outras possibilidades, passou a ser utilizado como seleção unificada no processo seletivo das universidades públicas federais<sup>27</sup>.

Acredita-se que as referidas mudanças contribuíram não apenas para uma popularização do ENEM no meio estudantil, mas também para uma ampla divulgação dos resultados no sistema midiático, cujas exposições, por vezes, resultaram em simples comparações entre escolas públicas e privadas, em projeções contra professores, alunos, familiares e determinadas regiões.

Nesse contexto, a problematização dos resultados do ENEM pelo campo científico e, conseqüentemente, o aumento ou não do número de pesquisas produzidas podem ter tido como motivação principal a interferência de fenômenos midiáticos, construídos graças às frequentes exposições nos meios de comunicação e não a partir de uma cultura de avaliação das políticas educacionais. Acrescenta-se a isso que, se a motivação for influenciada pela mídia, a produção de novos estudos na maioria das vezes vai depender do alarde midiático (CHARLOT, 2000), do jogo de informações a serem veiculadas e não de uma cultura de análise das políticas educacionais.

---

<sup>26</sup> A mudança fez com que o total de um milhão e meio de inscritos, em 2006, aumentasse para três milhões no ano seguinte.

<sup>27</sup> O Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que oferece vagas em universidades públicas sem precisar fazer o tradicional vestibular. A seleção é realizada com base na nota obtida no ENEM.

### 3.2.5 Algumas Categorias de Análise: a busca por aproximar temas similares em meio à diversidade

Para ampliar o conjunto de informações apresentadas anteriormente, há a necessidade de identificar outro aspecto, o conteúdo específico considerado em cada estudo. Para tanto, optou-se por construir categorias de análise para melhor identificar e aproximar o que tem sido acatado pelos pesquisadores. Ao todo, foram construídas sete categorias, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias análise e quantitativo de conteúdo considerados

I) Qualidade da educação no Ensino Médio (34)
II) Análise do conteúdo das provas (25)
III) Análise das avaliações externas;
IV) Linguística e ensino (40)
V) Políticas de acesso aos cursos superiores (13)
VI) Avaliação externa e mudança no currículo do Ensino Médio ( 19)
VII) Análise sobre o perfil dos participantes do Enem (2)

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese – Dados da pesquisa

A aproximação das diferentes categorias evidencia que as pesquisas têm sido elaboradas a partir de uma pluralidade de temas. O quantitativo de cada área expressa a afinidade e a importância atribuída a cada temática. De modo geral, é possível inferir que não há, entre eles, um número expressivo que tenha como principal objeto de pesquisa a prova do ENEM, pois o exame, como política educacional, é visto pela maioria como um instrumento pelo qual são analisados outros temas.

Se por um lado, o número de pesquisa sobre linguística e ensino chamou atenção pelo número expressivo, por outro, o reconhecimento dos fatores que impactam no percurso escolar dos candidatos ao ENEM sequer foi mencionado. Apenas os dois trabalhos que versam sobre os perfis dos participantes é que apresentaram informações que podem complementar a pesquisa realizada.

Certamente, para os propósitos seguidos com este levantamento, as descobertas e as análises comparativas realizadas até aqui mostraram-se eficazes, não apenas pelo número de estudos levantados, mas pela ausência de informações sobre o tema que está sendo pesquisado. A lacuna identificada, certamente, aumenta a necessidade e a relevância do estudo construído.

#### **4 TRATAMENTO SOCIOLÓGICO DO OBJETO: OS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E A SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS**

*O método por si só não gera nada.  
(BOURDIEU, 2015, p. 64)*

A assertiva bourdieusiana apresentada anteriormente, mais do que um fragmento teórico, se mostrou fundamental no processo de estruturação, de processamento e de sistematização dos resultados alcançados, pois ela ajudou no reconhecimento de que as escolhas metodológicas realizadas não fossem feitas por acaso.

Parte-se do pressuposto de que a escolha metodológica foi feita sem formalismo e fundamentada, a partir do percurso construído, sem incorrer na banalização de outras perspectivas metodológicas ou colocar em risco novas escolhas e direcionamentos.

Não se chegou até aqui com a incerteza de qual metodologia utilizar, o percurso percorrido e os passos dados indicam que o método e os meios de apuração foram bem direcionados. A magnitude da amostra e o conjunto de procedimentos estatísticos realizados, certamente, evidenciam que outra metodologia não possibilitaria a realização da epistemologia dos números, pois não seria capaz de “tornar o mundo inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 113). Portanto, é notável que o método quantitativo se apresente como imprescindível na compreensão de diversos fenômenos relacionados às ciências humanas, com destaque para os fenômenos escolares.

Tendo em vista não ficar restrito apenas às informações sobre o tratamento e a sistematização dos resultados, decidiu-se fazer também uma breve incursão na história da educação com o intuito de resgatar algumas informações para ajudar na contextualização e na fundamentação dos procedimentos realizados. Assim sendo, buscou-se apresentar algumas das diferentes concepções teóricas que pudessem contribuir não apenas para o desvelamento do jogo de poder que permeia o campo científico, mas também para a importância da utilização do método quantitativo no campo educacional.

##### **4.1 AS BASES EMPÍRICAS NA CONSTITUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Os autos da história educacional indicam a presença da temática educação nos clássicos da Sociologia, desde tempos remotos, mais precisamente a partir das concepções

atribuídas ao sociólogo Durkheim<sup>28</sup>. No entanto, foi somente a partir da Segunda Guerra Mundial que a Sociologia da Educação se configurou como campo de saber voltado para a pesquisa científica (ALVES; SOARES, 2007). Os fenômenos escolares produzidos e reproduzidos a partir dessa realidade contribuíram, segundo Silva (2010), para que os sociólogos descobrissem a escola como objeto de estudo, com destaque para os períodos de 1950, 1960 e os seguintes.

Os desdobramentos da expansão do sistema de ensino nos EUA, Inglaterra e em parte da Europa resultaram na produção de grandes bases de dados, inaugurando, assim, uma nova fase na pesquisa sociológica (FORQUIM, 1995). Iniciativas que tiveram como motivação central o financiamento público, conforme destacam Karabel e Halsey (1977), se fundamentam na constatação de que “os primeiros métodos estatísticos utilizados na atualização, recolhimento e análise de dados, apresentaram a importância social da metodologia quantitativa no funcionamento governamental e de Estado” (LANGOUËT; PORLIER, 1989, p. 26, tradução nossa).

As intervenções estatais que, inicialmente, contribuíram para a ampliação e consolidação da escola de massa, posteriormente se depararam com a necessidade de promover a produção de estudos que revelassem as causas da disparidade entre *inputs* (baixa desigualdade de acesso entre os grupos de raça/cor, gênero e condições socioeconômicas) e *output* (altos índices de desigualdade na conclusão dos ciclos de ensino entre os diferentes grupos de estudantes). O pioneirismo das pesquisas realizadas a partir desse contexto, além de inaugurar a consulta a grandes bases de larga escala, reforçou também, a necessidade da aplicabilidade do rigor científico, do desenvolvimento de análises comparativas e da coerência conceitual-argumentativa (BOURDIEU, 1998c).

No que refere-se ao contexto brasileiro, Alves e Soares (2007) destacam que o uso de metodologia quantitativa vinculada à educação cresceu significativamente nas últimas décadas, com destaque para meados dos anos de 1990 e seguintes. A necessidade de avaliar os resultados dos dados educacionais produzidos, num contexto de franca expansão do acesso ao ensino fundamental e do crescimento das etapas posteriores de ensino, apresentou-se como a principal motivação para o uso da metodologia quantitativa.

---

<sup>28</sup> O primeiro autor a lançar as bases para um estudo sociológico da escola foi Durkheim, e ele o fez por meio da busca por uma atribuição de estatuto científico para a Sociologia. Os estudos promovidos por Durkheim influenciaram, fortemente, as pesquisas sociológicas produzidas no final do século XIX e começo do século XX, apresentando uma abordagem quantitativa e o uso de análise multivariada na análise dos dados levantados.



Nesse ínterim, Franco (2001) adverte que os levantamentos promovidos pelos governos federal, estaduais e municipais, apesar de possuírem limitações de ordem metodológica, configuram-se como fontes de dados empíricos para diferentes estudos. Indiscutivelmente, os resultados desses dados propiciaram avanços teóricos e metodológicos consideráveis para o campo da pesquisa em geral, a consolidação da Sociologia da Educação como campo de *expertise* voltado aos diferentes fenômenos escolares é um exemplo.

Apesar do caráter provisório do conhecimento científico e das constantes reconfigurações do tempo e esfera social, salienta-se a importância de ter feito menção a algumas das concepções atribuídas a diferentes pensadores das Ciências Sociais. Fica, portanto, evidente que a pluralidade de percepções sobre a realidade e os fatos sociais, sobretudo para fins de investigação sociológica, teve como gênese olhares e metodologias distintas, propostas que foram sendo ressignificadas e aprimoradas historicamente.

Nesse sentido, as contribuições de Giddens (1991) sobre as mudanças na sociedade a partir da modernidade, a expansão da vida urbana e as mudanças culturais elencadas por Simmel (1976), os efeitos da democratização do acesso ao ensino e a complexificação das redes escolares elencadas por Nogueira (2006) são alguns dos acontecimentos que promoveram o surgimento de novos fenômenos socioeducacionais, os quais passaram a inspirar outras necessidades de compreensão e de análise. Assim,

diferentemente do conhecimento etnográfico que busca apresentar a ‘alteridade’ em sua unicidade, o conhecimento estatístico transforma a ‘alteridade’ em diferenças que se tornam comparáveis e mensuráveis. Com isso, as estatísticas comparativas tornam-se cada vez mais uma ferramenta que torna comensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida, um aspecto importante das entidades internacionais contemporâneas que produzem relatórios sobre o ‘progresso’ educacional entre nações. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 118)

Outro aspecto relevante a ser considerado é que

a estatística continua sendo um instrumento absolutamente central no contexto do exercício de poder do estado. Governar implica basicamente fixar objetivos, obter informações pertinentes, controlar politicamente o acesso e divulgação dessas informações e tomar decisões em conformidade com os aspectos anteriores. No que diz respeito à obtenção de informações, o papel das ferramentas estatísticas é central: é praxe nos países ocidentais a montagem de agências governamentais especificamente encarregadas de monitorar a cena socioeconômico-demográfica. (FALCÃO; RÉGNIER, 2000, p. 231)

Vale ressaltar que não se pretende simplesmente eleger o método quantitativo como o mais adequado ao desafio que agora se apresenta, até porque não se trata apenas de escolher

essa ou aquela metodologia, mas sim de uma escolha consciente referendada por um amplo arcabouço teórico. As diferentes perspectivas consideradas ajudaram a evitar que

ao designar por metodologia, como acontece frequentemente, o que não passa do decálogo dos preceitos tecnológicos, escamoteia-se a questão metodológica propriamente dita, ou seja, a da escolha entre técnicas (métricas ou não) por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido, pelas técnicas escolhidas, o objeto e a significação teórica das questões que se pretende formular ao objeto e a sua significação teórica das questões que se pretende formular ao objeto ao qual são aplicadas. (BOURDIEU, 2015, p. 53)

Ousadamente, foram apresentadas informações que ajudaram na compreensão das motivações e das construções sociais que, desde outros tempos, respaldaram uma suposta neutralidade científica, cujas ações resultaram em discussões epistemológicas sobre a imparcialidade das técnicas e das práticas de pesquisas, que, muitas vezes, foram apenas reforçadas por diferentes discursos que exaltam a ilusão positivista. Isto é, a perpetuação da ideia de que o método quantitativo apenas produz generalizações e nega as diferentes subjetividades, reforçando, assim, o caráter de neutralidade de que apenas algumas técnicas de pesquisa estão voltadas a desvelar fenômenos no âmbito microsocial.

Acredita-se que os procedimentos estatísticos podem contribuir para a organização epistemológica das pessoas e das populações estatísticas, possibilitando a comparação, prática extremamente importante no fazer sociológico (BOURDIEU, 2013). Ao encontro da lógica comparativa, Ferreira (2008, p. 125) destaca que

a comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais fatos, fenômenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, econômico, cultural, etc. a que pertencem.

Desse modo, o uso da metodologia quantitativa e a realização de procedimentos comparativos a partir do estado de origem, por regiões, por grupo, segundo gênero e a raça/cor autodeclarados, apresenta-se como imprescindível para a concretização de diferentes propostas de estudos e procedimentos estatísticos. Por exemplo, a análise estatística é adequada ao estudo das correlações entre fenômenos que possam ser quantificados (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 214). Suas principais vantagens são a precisão e o rigor analítico, satisfazendo o critério da intersubjetividade. Por exemplo, “ quando a variável é quantitativa, podemos resumir certas informações dos dados (valores) por algumas medidas descritivas” (BARBETTA, 2006, p. 91). Por análise descritiva, entende-se o emprego de técnicas como distribuições percentuais, medidas de tendência central e de variabilidade para a interpretação dos dados (BARBETTA, 2011); considerações que se estendem para outros procedimentos

estatísticos, a produção de cruzamentos e frequências entre diferentes variáveis são alguns exemplos.

Pensando de forma mais ampla, Popkewitz e Lindblad (2001, p. 113) consideram que a estatística é uma ferramenta capaz de “ tornar o mundo inteligível e calculável para as intervenções políticas e sociais”. Os procedimentos estatísticos podem contribuir para a organização epistemológica das pessoas em populações quantificáveis, estabelecendo comparações entre variáveis afins e não afins, evidenciando que “a proteção da raridade do grupo privilegiado e a eficácia discreta de sua verdadeira lógica de eliminação só podem ser compreendidas pela análise estatística” (BOURDIEU, 2013, p. 155). Nesse sentido, os fenômenos aparentemente díspares e incomensuráveis podem ser transformados, por meio da estatística, em dados comensuráveis e comparáveis, com o propósito de conter, prevenir e desvelar diferentes realidades e especificidades de um ou mais fenômenos sociais (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001). Para tanto existe um leque considerável de técnicas de análises estatísticas, entre elas, a análise fatorial multivariada, que foi amplamente utilizada por (BOURDIEU, 1988, p. 69-72) e se mostrou de extrema importância para a realização deste estudo.

No âmbito das contribuições, as pesquisas produzidas por Santos (2015), Cândido (2017), Hartmann (2017), Sato (2018), Barbosa e Fernandes (2001), Soares (2006), Alves (2003) e Soares (2005) são alguns dos referenciais construídos em âmbito nacional e que mais contribuíram em termos estruturais. Estudos, cujo escopo teórico é composto de pesquisadores que abordam temas centrais na Sociologia da Educação em âmbito nacional e internacional, mencionados por Bowles e Gintis (1976), Coleman, Campbell e Hobson (1996), Langouët (2002), Bourdieu (2013), Bourdieu e Passeron (2014), Lahire (1997), Perrenoud (1999), Valle (2015) e Pinto (2013), são alguns dos referenciais citados. No bojo das diferentes concepções apresentadas pelos autores mencionados, é possível perceber que o quantitativo e o qualitativo são complementares e não excludentes.

#### 4.2 METODOLOGIA DA PESQUISA: ESCOLHAS E ESTRUTURAÇÃO QUE RESULTARAM NA ORGANIZAÇÃO E NA ANÁLISE DOS RESULTADOS

O avanço teórico-metodológico e o aumento de pesquisas e de avaliações em larga escala dos sistemas educacionais em diferentes partes do mundo possibilitaram uma série de desenvolvimentos para os estudos que se ocupam da análise de distintos fenômenos socioeducacionais, inclusive aqueles associados ao desempenho escolar. Assim, mais do que

em outros momentos, a produção de pesquisas a partir da complexidade dos diferentes dados que cobrem vários aspectos da atividade humana e que dizem respeito às diferentes áreas de conhecimento, gradativamente, passou a contar com uma diversidade de procedimentos de análise e interpretação.

A presente pesquisa situa-se nesse contexto ainda pouco explorado e de produção acadêmica socioeducacional de caráter quantitativo e empírico, a partir do resultado dos dados disponíveis em bases de larga escala, mais especificamente o resultado dos dados do ENEM, com recorte nas respostas que os estudantes de Santa Catarina atribuíram às questões do Questionário Socioeconômico<sup>29</sup>.

A análise teve como foco medir o impacto dos fatores família, escola e trabalho no desempenho dos candidatos participantes da edição 2015 do ENEM<sup>30</sup>, mas considerando apenas as respostas dos estudantes que nunca fizeram parte dos quadros de repetência, evasão escolar, distorção idade-série e cujo percurso tenha sido realizado exclusivamente em escolas públicas: os mais iguais, o grupo que apresentou percurso escolar semelhante.

De modo conceitual, o viés metodológico foi fundamentado em concepções de âmbito nacional e internacional, priorizando autores que consideram temáticas relativas à educação, às políticas públicas e educacionais, às avaliações externas e avaliação de políticas públicas, aos resultados escolares, às desigualdades escolares e à democratização do acesso escola. No decurso desta fundamentação, foi salutar a constatação apresentada pela pesquisadora Seabra (2009, p. 89), quando ela destaca que, em termos globais, as pesquisas buscam um modelo analítico que priorize a possibilidade de identificar e de correlacionar fatores explicativos considerando a pluralidade de trajetórias escolares, integrando diferentes níveis de análise a partir de variáveis atinentes ao plano da estrutura social, como condições familiares, políticas públicas, aspectos relacionados ao mundo do trabalho e a fatores escolares ligados aos intra e extramuros da escola.

Para fins de consolidar o objetivo deste estudo, não se hesitou em produzir uma diversidade de procedimentos estatísticos que vão desde a produção de gráficos, tabelas, cruzamentos e frequência, até os procedimentos mais aprofundados, como análise descritiva, análise fatorial, de regressão simples, exploratória e outras.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>30</sup> A demora por parte do INEP na disponibilização dos dados da edição 2016, ano de ingresso no doutorado, contribuiu para que se optasse por analisar os resultados da edição 2015.

A construção dos indicadores, dos perfis dos participantes e das análises fatoriais associadas ao bom desempenho no ENEM seguiu basicamente cinco etapas: (1) revisão da literatura sobre desempenho escolar e sobre índices educacionais, em especial, sobre trajetória escolar e desempenho em avaliações de larga escala; (2) análise exploratória dos dados e itens dos questionários de forma a avaliar sua adequação ao estudo proposto; (3) análise fatorial e de confiabilidade dos dados, o que possibilitou reconhecer e validar as estruturas de correlação entre as variáveis, indicando o que medem as mesmas variáveis; (4) cálculo e organização das variáveis e indicadores; e, por fim, (5) realização de associação das características e dos fatores ao desempenho no ENEM por meio da técnica de regressão multivariada de dados.

Segundo Januzzi (2002, p. 15), um indicador

é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para a pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas).

Assim sendo, um índice estabelece a ligação entre a teoria social ou a política pública adotada, de um lado; e o fenômeno social empiricamente estudado ou monitorado, de outro, ao mensurar e dar sentido às dimensões ou aspectos enfocados dos fenômenos.

O uso da análise fatorial se deu, conforme já indicado, como uma técnica estatística para a construção de indicadores e perfis associados a bons resultados escolares. Essa técnica de síntese de dados ilustra a matriz subjacente aos dados e também possibilita medir determinados constructos latentes, sendo uma das principais técnicas utilizadas nas análises multivariadas de dados. Seu principal objetivo é viabilizar a análise de associações existentes entre um grande número de variáveis, por meio da geração de um número reduzido de constructos, chamados fatores. Pode-se entender esses fatores como uma dimensão latente que se manifesta de forma alternada em algumas variáveis originais, ou seja, as variáveis de uma determinada base de dados são agrupadas em função da correlação existente entre elas, por exemplo: quem respondeu à questão x também respondeu a xy ou bx, etc. (HAIR *et al.*, 2006; LEVIN; FOX; FORDE, 2012). Assim sendo, essa foi a técnica estatística utilizada na constituição de alguns índices/constructos/análises, conforme já utilizada por outros pesquisadores da educação (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; JESUS; LAROS, 2004).

A análise fatorial exploratória (indutiva) possibilita a partir dos próprios dados observar a existência de relações entre as variáveis ou grupos de variáveis, garantindo testar

as hipóteses teóricas sugeridas pela pesquisa. Essa abordagem propiciou que as variáveis e os fatores importantes fizessem parte do modelo de análise.

No geral, a técnica é baseada em modelos possíveis de serem processados e que indicam um agrupamento de variáveis que também podem ser reagrupadas ou ampliadas, formando outro modelo. Ao mesmo tempo, os modelos processados apresentam características de confiabilidade e de qualificação ou capacidade de explicar um fenômeno. No caso em questão, em que o foco foi *a família, a escola e o trabalho*, os itens dos questionários referentes a essas características serviram de base para constituição das análises. A fidedignidade dos fatores foi verificada por meio do cálculo do índice de consistência interna, o Alfa de Cronbach, que é uma medida de confiabilidade, considerando-se adequado o valor de no mínimo 0,60 (HAIR *et al.*, 2006). Os demais passos e detalhes técnicos seguiram as orientações de Jesus e Laros (2004, p. 99).

Os fatores e os resultados estimados demonstraram que os pressupostos estatísticos foram respeitados e cada análise cumpriu a função de medir a dimensão latente a que se propunha; as estimativas detalhadas estão apresentadas nos Apêndices A e B. Em termos sociológicos, a análise fatorial permitiu identificar os perfis dos inscritos, dentro do parâmetro das variáveis.

Também vale destacar que este é o primeiro, ou um dos primeiros estudos, no Brasil que aplicou a técnica de análise fatorial para observar os perfis de participantes do ENEM. Além disso, essa técnica tem contribuído para o diagnóstico sobre diversas características associadas ao sucesso escolar, possibilitando também ampliar as análises sobre a relação desses fatores com os desempenhos ao longo da vida escolar.

#### **4.2.1 Modelo de Análise e Aspectos Técnicos: escolhas, ajustes e a construção do objeto**

Com base nas diferentes escolhas apresentadas nas páginas anteriores, a estruturação dos procedimentos metodológicos levou em consideração que a metodologia estatística para fins de análise está distribuída em duas frentes: a primeira trata da estatística, a qual leva em conta às variáveis de maneira isolada e apresenta um escopo analítico univariado; enquanto a segunda se volta para a pluralidade de variáveis na sua totalidade, de modo a desenvolver análises multivariadas. Em consonância ao que foi descrito, apresentou-se como salutar a observação de Pierre Bourdieu (2015, p. 62), quando eles destacam que

de forma geral, a utilização experiente de todas as formas de cálculo que permitem a análise de um conjunto de relações pressuporia um conhecimento e consciência perfeitamente claro da teoria do fato social

implicada nos procedimentos, graças aos quais cada uma delas seleciona e constrói o tipo de relações entre variáveis que define o seu objeto.

De posse dessa constatação e ao considerar a pluralidade de variáveis que compõem o questionário e os diferentes fatores que poderiam ser associados ao desempenho escolar, não foi difícil reconhecer que seria preciso dispor de um instrumento de investigação com capacidade de processar dados com certa complexidade. Por esse viés, a análise fatorial multivariada apresentou-se como uma excelente alternativa, sobretudo, por ser um procedimento estatístico que pode considerar simultaneamente múltiplas medidas em cada indivíduo ou objeto a partir de diferentes técnicas. Entre elas, foram consideradas: a) análise fatorial; b) análise fatorial exploratória; c) análise fatorial inferencial; e d) análise de agrupamento.

- a) Análise fatorial – técnica multivariada de interdependência que busca resumir as relações observadas num conjunto de variáveis correlacionadas entre si, com o objetivo de identificar fatores comuns (FÁVERO, 2009).
- b) Análise fatorial exploratória – técnica que possibilita a realização de correlações e agrupamento de fatores entre um grande número de variáveis. Essa técnica permite a redução de dados, identificando as variáveis mais expressivas ou criando um novo grupo de variáveis, mais reduzido que o original (HAIR *et al.*, 2006).
- c) Análise fatorial inferencial – a técnica inferencial tem como prioridade interpretar e sugerir os fatoriais que valem a pena considerar, bem como o número de variáveis que afetam a interpretação de diferentes fatores (MINGOTI, 2005).
- d) Análise de agrupamento – técnica de análise que tem por objetivo agrupar e produzir informações a partir de dados multivariados. A finalidade é formar grupos com propriedades homogêneas extraídas de amostras com grande magnitude (HÄRDLE; SIMAR, 2012).

Mediante o espectro de possibilidades, a análise fatorial apresentou-se como a técnica estatística mais apropriada, pois se trata de um modelo que pode ser utilizado no manuseio de um amplo conjunto de variáveis, ou apenas como um redutor de informações. Para tanto, basta ter uma ideia preconcebida sobre a estrutura real dos dados a serem analisados e das hipóteses a serem testadas (HAIR, 2006). De acordo com Crivisqui (1993), trata-se de uma técnica de pesquisa que pode ser utilizada sozinha ou intercalada com outros modelos de classificação, sejam eles de caráter quantitativo ou não. De modo complementar, Corrar,

Paulo e Dias Filho (2007) descrevem que a estatística multivariável incide num conjunto de métodos aplicados em situações em que as variáveis são medidas simultaneamente em cada elemento amostral.

Nessa vertente de pensamento, o pesquisador Viali (2009, p. 2) destaca que a composição do conjunto básico de construção da análise fatorial é a combinação linear de variáveis com pesos empiricamente determinados. Segundo ele, as variáveis são especificadas pelo pesquisador enquanto os pesos são determinados pelo objetivo específico da técnica a ser utilizada. s. Perspectiva que ganha amplitude quando se consideram as observações de Johnson e Wichern (1992), os quais enfatizam que cada grupo de variáveis representa um único construto ou fator, o qual é responsável pelas correlações realizadas.

A partir do conjunto de concepções apresentadas, é possível perceber que a análise fatorial multivariável é uma técnica de interdependência e com capacidade de avaliar todas as variáveis conjuntamente, de modo que a totalidade esteja conectada uma com a outra, fazendo jus ao conceito da variável estatística<sup>31</sup>. Todavia, Hair *et al.* (2006) ponderam que essa concepção não é utilizada para potencializar uma dependente, mas sim para sobrestimar a capacidade explicativa da totalidade de uma variável. Assim, o modelo analítico obtido pela matriz de correlação teórica, por exemplo, o  $P_{p \times p}$ , é o que associa linearmente as variáveis padronizadas, os fatores semelhantes e inicialmente desconsiderados. Para melhor exemplificar, recorreu-se ao modelo apresentado por Mingoti (2005), o qual pode ser descrito da seguinte forma:

$$\begin{aligned} Z_1 - P_1 &= l_{11}F_1 + l_{12}F_2 + \dots + l_{1m}F_m + H_1 \\ Z_2 - P_2 &= l_{21}F_1 + l_{22}F_2 + \dots + l_{2m}F_m + H_2 \\ Z_p - P_p &= l_{p1}F_1 + l_{p2}F_2 + \dots + l_{pm}F_m + H_p \end{aligned}$$

De acordo com a autora, o exemplar  $F_{m \times 1}$  é um modelo aleatório que contem  $m$  fatores (variáveis latentes) de modo que  $I < m < p$ , isto é, não pode ser mensurado num primeiro momento. Desse modo, o modelo de análise fatorial assume variáveis que estão alinhadas linearmente com outras variáveis aleatórias, por exemplo:  $J_i$ ,  $p = 1, 2, 3, 4$ , que deverão ser identificadas. Outra consideração a destacar é que o vetor descrito como  $\varepsilon_{p \times 1}$  representa as possibilidades de erros aleatórios de medida e a possível variação de  $Z_i$ , que não é esclarecida pelos fatores comuns  $F_j$  do modelo. De acordo com Mingoti (2005), é preciso considerar também que o coeficiente  $l_{ij}$ , designado de *loading*, diz respeito ao grau de ligação linear entre

<sup>31</sup> Descrever os variados tipos de variáveis, consultar: <http://leg.ufpr.br/~silvia/CE055/node8.html>.



$Z_i$  e  $F_j$ . Desse modo, é possível inferir que a informação das variáveis consideradas originais ( $Z_1, Z_2, \dots, Z_p$ ) é representada por  $(p+m)$ , isto é, reconhecida como as variáveis aleatórias não observáveis.

A descrição modelar da análise fatorial poderia ter sido ampliada para outras formas de representação, a julgar pelo amplo conjunto de possibilidades que a técnica apresenta, mas para o propósito em questão, o modelo descrito apresentou-se como satisfatório para produzir as equações e os procedimentos estatísticos realizados.

#### 4.2.3 Modelo de Equação e Terminologias Básicas

Considerando a relação entre as desigualdades sociais e os diferentes fenômenos escolares, será utilizado um modelo/equação simples para fins de mensurar, compreender e interpretar o resultado dos procedimentos estatísticos:

- a) Variável dependente: Proficiência na Prova do Enem (média global).
- b) Preditor (es): variável (is) independente (s).

Nível 1: Modelo de variáveis que dizem respeito ao candidato: correspondem ao nível micro.

Nível 2: Modelo de variáveis que correspondem à escola.

Nível 3: Modelo de variáveis que dizem respeito à família.

Nível 4: Modelo de variáveis que fazem menção ao trabalho.

Para melhor visualizar a estrutura do procedimento operacional realizado, apresenta-se a seguir um modelo de equação de regressão que representa o relacionamento entre as variáveis no nível 1, do candidato.

Equação de Nível 1:

$$X_i = \beta_0 + \beta_1 Y_i + e_{ij}$$

$X$  = Proficiência do candidato

$Y$  = Variável (is) independente(s) (família, trabalho e escola)

$\beta_0$  = Intercepto ou a proficiência esperada/média para um candidato com valor 0 em uma determinada variável.

$\beta_1$  = Alteração esperada na proficiência associada a possíveis aumentos na unidade da variável 1.

$e_{ij}$  = Terminologia de erro que representa um único efeito associado com o sujeito  $i$ .

Os aspectos metodológicos e técnicos a respeito das análises produzidas e a forma com que as variáveis e modelos foram trabalhados se ancoram nos procedimentos do *software*

SPSS<sup>32</sup>. Um programa que vem sendo amplamente utilizado por pesquisadores de distintos campos de saberes para elaboração de pesquisas quantitativas no campo educacional. O programa possibilita a realização de um número expressivo de procedimentos que vai desde operações simples como construção de gráficos, tabelas, cruzamentos, frequências e comparações até técnicas mais complexas como a produção de fatoriais, regressões multilíneas e outros.

#### **4.2.4 Questões Contextuais: estrutura e finalidade da prova e do questionário respondido pelos candidatos**

De acordo com o INEP (2015), o ENEM tem como objetivo primordial avaliar o desempenho do candidato ao fim da escolaridade básica e conhecer o perfil socioeconômico daqueles a quem o exame se dirige. Para tanto, os candidatos realizam uma avaliação com 180 questões objetivas, sendo 45 por prova, e produzem um texto dissertativo-argumentativo. As perguntas são divididas em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) e deve-se produzir uma redação. A realização da prova<sup>33</sup> está condicionada ao preenchimento de um “Questionário Socioeconômico”, o qual é composto de 50 questões. O questionário é estruturado em diferentes blocos de perguntas e contempla diversas variáveis que poderão revelar o efeito da escola, do trabalho e da família no desempenho do candidato.

Para melhor ilustrar a composição dos diferentes grupos de questões, optou-se por apresentar as variáveis que mais fizeram parte dos diferentes procedimentos estatísticos realizados, conforme mostra o Quadro 3.

---

<sup>32</sup> Originalmente chamado Statistical Package for the Social Sciences, o SPSS é um *software* utilizado para fins de produzir análise estatística de dados. O *software* é composto de um extenso conjunto de ferramentas para executar análise descritiva, preditiva, regressão, estatísticas avançadas e outras.

<sup>33</sup> A proficiência no ENEM é decorrente de cinco notas, uma para cada área de conhecimento. Destaca-se que apenas a redação tem nota fixa, ou seja, o candidato poderá tirar de 0 a 1.000 pontos. Enquanto nas demais áreas, a correção é feita com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI), isto é, um modelo complexo que usa cálculos matemáticos e estatísticos para mensurar a proficiência do candidato.

Quadro 3 – Descrição das variáveis

Base		Especificação
TS _ candidato	Família	Nível de escolaridade do pai, mãe ou responsável
		Ocupação do pai, mãe ou responsável
		Renda familiar
		Número de pessoas que moram na casa
		Posse de bens em casa
	Trabalho	Exercia ou exerce atividade remunerada
		Idade em que começou a trabalhar
		Total de horas trabalhadas semanalmente
		Motivação que o levou a trabalhar
	Escola	Turno em que frequentou o Ensino Médio
		Tipo de escola que cursou ou está cursando o Ensino Médio
		Foi reprimido ou abandonou a escola durante o Ensino Médio
		Ano de conclusão do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Como é possível observar, o quadro de variáveis abrange um amplo conjunto de informações sobre o participante, o que, segundo Franco *et al.* (2013, p. 41), pode desempenhar o papel de oferecer fatores explicativos e contextuais para a modelagem de construtos que caracterizam o perfil sociodemográfico do candidato, das características familiares, da relação com o mundo do trabalho, do percurso escolar, do desempenho escolar e do capital social e cultural.

No que tange à construção de construtos, é importante sublinhar que não há um consenso sobre quais dimensões devem ser consideradas no processo de operacionalização. Com base na literatura corrente as decisões dos pesquisadores estão na maioria das vezes centradas nas justificativas teóricas e na dimensão dos dados utilizados na produção do indicador. Em alguns casos, o uso das dimensões ocupação, nível de escolaridade e rendimento tem sido utilizado, o que de certa forma reforça as ponderações apresentadas por Alves, Soares e Xavier (2013). Esses autores consideram arriscada a criação de indicadores educacionais sem considerar o nível socioeconômico, haja vista a tendência para produzir associações enviesadas e tendo em conta a forte correlação entre o universo escolar e as questões referentes aos extramuros da escola.

#### 4.2.5 A Amostra e sua Composição

Os “Microdados do ENEM 2015”<sup>34</sup> abrangem as provas, os gabaritos, as informações sobre os itens, as notas e o questionário respondido pelos candidatos, além de um dicionário com informações sobre as variáveis que compõem a base de dados.

Os dados estão disponíveis *on-line* para consulta e *download* no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais especificamente no “sítio” de informações sobre o ENEM 2015<sup>35</sup>, com exceção daqueles referentes aos itens, disponíveis em uma planilha pormenorizada. As informações estão disponibilizadas no formato “csv” e/ou “ods”, isto é, modalidade de formatação que possibilita a leitura e manuseio pelo usuário, ao tornar sua utilização mais intuitiva e imediata, medida que atende à “Política de Dados Abertos”<sup>36</sup> no Brasil.

Após a extração e a organização das informações, o passo seguinte consistiu na interpretação dos dados<sup>37</sup> propriamente ditos, o qual corresponde, na análise estatística, ao tratamento, à criação de perfis e à interpretação dos resultados, segundo os objetivos definidos para este estudo.

#### 4.2.6 Processo de Preparação do *Corpus*: perfis e ponderações

A busca por identificar os estudantes considerados mais iguais, os que foram selecionados como objeto deste estudo, que, num plano ideal, representam o resultado esperado das políticas educacionais e que na prática correspondem aos estudantes que nunca estiveram em situação de fracasso escolar (repetência, distorção idade-série e evasão), fez com que se estratificasse a amostra geral em diferentes grupos.

A fragmentação da amostra teve como objetivo separar do objeto pré-construído o verdadeiro objeto da pesquisa. Isto é, os diferentes perfis dos estudantes que ao fazer a prova tinham 17 e 18 anos, eram concluintes ou já haviam concluído o Ensino Médio, ou seja,

---

<sup>34</sup> De acordo com o INEP (2015), a disponibilidade dos dados tem por objetivo desenvolver e disseminar informações sobre avaliações educacionais, de modo a gerar análises mais aprofundadas por parte de pesquisadores, jornalistas e gestores públicos, por exemplo. Mas sem a finalidade de produzir qualquer tipo de *ranking* entre as informações, o que seria um desserviço à população.

<sup>35</sup> Essas informações estão disponíveis em: [http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_enem2015.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_enem2015.zip). Acesso em: 30 ago. 2016

<sup>36</sup> A Política Nacional de Dados Abertos é resultado do Decreto n. 8.777/2016, que contribui com o aumento da transparência das ações do governo.

<sup>37</sup> Ainda sobre o banco de dados construído, é importante destacar que, com relação à não resposta, ou casos com valores ausentes (*missings*) nas variáveis explicativas, o que pode ser particularmente sério em variáveis relevantes como a escolaridade dos pais, o percentual desses casos chegou a aproximadamente 30%.

somente em escolas públicas e tiveram suas pontuações calculadas para todas as disciplinas e para a redação, possibilitando o cálculo da média global\* dos participantes em Santa Catarina.

Para melhor identificar o objetivo estabelecido, a base de dados foi estratificada em diferentes filtros, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Filtros do ENEM 2015

<b>Filtro 0 – Brasil - 7</b>
7.746.427
<b>Filtro 1 – Santa Catarina</b>
162.874
<b>Filtro 2- 17 e 18 anos</b>
63.759
<b>Filtro 3-4 – Ensino Médio Público concluído</b>
9.813
<b>*Filtro 5 – Média Global calculada</b>
7.870

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Como é possível perceber, a produção dos diferentes filtros a partir do perfil dos inscritos foi fundamental para definir a base de dados desta tese. A separação dos participantes levou em conta os seguintes fatores: não foram computados os estudantes com 16 anos, mesmo que eles tivessem concluído ou estivessem em ano de conclusão do Ensino Médio. O mesmo critério de classificação foi aplicado aos candidatos com 19 anos, considerados aqui como uma idade inadequada ao perfil esperado, pois eles poderiam estar de alguma forma em atraso escolar. Desse modo, entende-se que este outro grupo etário deveria ser objeto de outro tipo de estudo. Em outras palavras, a pretensão era focar nos candidatos em fase de conclusão no Ensino Médio e associados à idade considerada adequada para entrar na universidade.

Tem-se clareza de que esses dois argumentos podem ser criticados na medida em que o filtro que está sendo aplicado exclui grupos etários que deveriam também ser objeto de análise, por exemplo, um candidato com 40 anos que está concluindo o Ensino Médio. Sabe-se que o foco está nas duas situações idealizadas, quais sejam, a idade ideal para entrar na universidade (17 e 18 anos) e a conclusão em idade ideal do Ensino Médio.

Considerando que os estudos desta natureza ainda são recentes, é preciso reconhecer como prioritário o foco no grupo entre 17 e 18 anos que foi escolhido. Entende-se também que a outra faixa etária, a partir de 19 anos, pressupõe hipóteses de enorme diversidade que a base de dados considerada não apresenta maiores informações. Mesmo se levar em conta que no questionário do ENEM algumas questões coletam percepções sobre as motivações que

levam os candidatos a fazerem a prova, as respostas assinaladas não ajudam no esclarecimento sobre os motivos pelos quais as pessoas de diferentes faixas etárias se inscreverem no exame.

#### **4.2.7 Média Global: delimitando a principal variável dependente**

No âmbito das avaliações externas, os resultados alcançados quase sempre são utilizados para a construção de indicadores de desempenho escolar, uma ferramenta útil para mensurar o nível dos cursos e o conhecimento dos estudantes desde a educação básica até a educação superior, atribuindo valor estatístico à análise de cada aspecto considerado relevante (FERREIRA, 2002; VIANNA, 2005; LUCKESI, 2013).

Em linhas gerais, a produção de estudos de larga escala, visando identificar os condicionantes do desempenho escolar, têm privilegiado informações declaradas por alunos matriculados nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Nesse ínterim, os resultados da proficiência em Língua Portuguesa têm sido considerados por diferentes pesquisadores (BARBOSA *et al.* 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; SOARES, 2004), assim como de Matemática (BARBOSA, 2005 *apud* ANDRADE; SOARES, 2008), como a variável dependente utilizada na tentativa de explicar as variações no desempenho dos estudantes.

As considerações que derivam dos estudos observados, na sua maioria, apresentam e reforçam a polaridade: meninas gostam mais de Português e meninos têm melhor desempenho em Matemática.

Mediante as constatações apresentadas e considerando a pluralidade de disciplinas (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Matemática, Códigos e suas tecnologias e Redação) avaliadas na prova do ENEM, optou-se por não restringir a análise dos condicionantes apenas para a polaridade de dois campos de saberes, mas sim considerar a média geral do resultado obtido pelos estudantes, o que posteriormente resultou num indicador de desempenho.

Considerando que o INEP (2015) não apresenta um modelo de intervalo para estimar a variação no nível de desempenho dos candidatos participantes do ENEM, apenas destaca que os candidatos podem pontuar de 0 a 1.000. Assim, optou-se pelos procedimentos apresentados por Klein (2010), o qual sugere a não contabilização dos candidatos com respostas faltantes e indica que a variável dependente decorra da proficiência média mais próxima do resultado alcançado pelos candidatos.

Desse modo, a incorporação dos princípios indicados resultou na seguinte equação: (nota mínima: 373,58 + nota máxima: 523,667 + 7.850 candidatos)<sup>38</sup>, perfazendo a média global de 523,667 pontos, o que se constituiu na variável dependente utilizada no processo de correlação com variáveis explicativas atinentes à tríade *família – escola – trabalho*.

Por fim, tendo em vista equalizar um padrão de variação da proficiência a ser considerada na realização dos procedimentos estatísticos, o intervalo de (- 500 e + de 500 pontos) apresentou-se como o mais recomendado, sobretudo por estar em sintonia com a média geral.

#### **4.2.8 Modelo de Análise: a predição dos resultados a partir de uma estrutura construída**

No que se refere à análise estatística, regra geral, os processos de quantificação assumem naturalmente a necessidade da construção de um, ou mais modelos analíticos, o que não foi diferente com a produção desta pesquisa. Não se exime da possibilidade de fazer escolhas, de se opor à “ordem dos sensores” (BOURIDIEU, 2015, p. 11), a qual muitas vezes rechaça a possibilidade de o pesquisador assumir por si próprio os riscos e o controle do trabalho científico realizado.

Assim, para analisar o efeito das diferentes variáveis no desempenho do ENEM, resolveu-se utilizar a estrutura de regressão hierárquica com três modelos. Parte-se do pressuposto de que utilizar apenas o modelo de um nível (família) ou dois níveis (trabalho e escola) poderia apresentar resultados aproximados em termos de percentuais de variância. A incorporação de um terceiro modelo que contemplasse família, escola e trabalho, além de trazer vantagens conceituais, possibilitou a mensuração simultaneamente de variáveis dessas três ordens, além de apresentar vantagens estatísticas evidentes.

A escolha por um modelo de três níveis hierárquicos se justifica, teoricamente, pela possibilidade de poder incluir variáveis de diferentes níveis num único modelo, o que pode ser justificado estatisticamente.

Os esforços em prol de mensurar o impacto da tríade *família – escola – trabalho* resultaram na necessidade de construir um modelo analítico que levou em conta apenas as variáveis que, segundo os padrões técnicos e estatísticos considerados, apresentaram significância estatística (Sign.) de até 0,050 (LEVIN; FOX; FORDE, 2012).

---

<sup>38</sup> Total de candidatos com nota em todas as disciplinas.

Para melhor ilustrar a escala de distribuição de valores, apresenta-se a forma mais utilizada para aferir significância ou não a uma correlação:

- 0,001-----Extremamente significantes
- 0,001 a 0,01-----Muito significante
- 0,01 a 0,05-----Significante
- 0,05-----Não significante

Na linguagem habitual, a terminologia significativa quer dizer algo importante, ao passo que, na linguagem estatística, o termo tem o significado de “provavelmente verdadeiro” (JOHNSON, 1992), ou simplesmente de nomear num dado intervalo como significativa ou não.

Considerando que nem todas as variáveis disponíveis no questionário apresentaram significância, o modelo levou em conta apenas as variáveis estimadas como significantes<sup>39</sup>, sendo elas:

- a) Raça/cor.
- b) Total de horas trabalhadas.
- c) Trabalho como necessidade.
- d) Estar trabalhando ou ter trabalhado.
- e) Ter computador em casa.
- f) Ter acesso à internet.
- g) Nível de escolaridade do pai ou do homem responsável.
- h) Nível de escolaridade da mãe ou da mulher responsável.
- i) Ocupação do pai ou do homem responsável.
- j) Ocupação da mãe ou da mulher responsável.
- k) Turno em que estudou.

No que se refere à consideração das variáveis apresentadas no questionário, em um primeiro momento, acreditou-se que todas pudessem apresentar significância, no entanto, a testagem revelou o que é quase previsível na realização de uma pesquisa, ou seja, o surgimento de contingências (LUHMANN, 1992). O inesperado fez com que se recordasse da seguinte observação “a determinação dos dados válidos e pertinentes não é fácil. Muitas vezes, o que é observado não é pertinente, nem significativa, e o que é pertinente e significativa é, quase sempre, difícil de determinar” (BOURDIEU, 2015, p. 75). No entanto, a redução do

---



quadro de variáveis não comprometeu a continuidade da pesquisa, apenas reduziu o escopo de observação, de modo a não diminuir a relevância do estudo realizado.

Dito isso, é igualmente importante pontuar que não se conjeturou apresentar esse ou aquele desfecho, mas o resultado produzido a partir de um modelo minuciosamente construído e referendado pela literatura. Fazer tal observação não é uma forma de se opor a possíveis alegações, mas sim de evidenciar que foram feitas escolhas e que elas conduziram possíveis resultados para determinado caminho.

## 5 CANDIDATOS EM SITUAÇÃO IDEAL EM SANTA CATARINA: O RESULTADO ESPERADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*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)

### 5.1 O OBJETO E O MUNDO DE ORIGEM

Se até as etapas anteriores a busca pela delimitação do objeto de estudo mostrava-se ainda projetada no *devoir*, dependendo da confirmação de hipóteses, ou, como diria Durkheim (1978), envolto por uma perspectiva tautológica, num plano geral e com diferentes possibilidades, a partir daqui, o ainda incerto cede espaço para o objeto de estudo desta tese. Os esforços analíticos agora se voltam para as informações declaradas pelos 7.870 candidatos que se adequaram a um sistema de ensino produtor de uma verdadeira “aristocracia social” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 10). Um grupo cuja dóxica social foi capaz de promover uma adesão à ordem estabelecida pelo sistema de ensino, de modo a se constituírem num grupo com trajetórias realizáveis, marcadas por continuidades e condições favoráveis para a construção de um percurso escolar exitoso e semelhante.

A construção do objeto *per se* poderia ter sido o encerramento da pesquisa, haja vista a relevância do resultado alcançado. A identificação dos candidatos com percurso escolar tão análogo em meio a uma amostra tão expressiva é um indicativo de que “uma pesquisa séria leva a reunir o que o vulgo separa ou a distinguir o que o vulgo confunde” (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 1999. p. 25). O percurso construído simplesmente reforçou a importância da observação apresentada por Bourdieu e Passeron (2009, p. 133) quando eles dizem que é preciso “escapar das ciladas que armam o sistema escolar ao revelar ao observador apenas uma população de sobreviventes”, ou melhor, os *doutos*, em detrimento da eliminação dos *mundanos*, os *despossuídos* de bagagem cultural e das diferentes *performances* que a escola exige.

Ao pensar a continuidade da pesquisa, por alguns momentos, avaliou-se reduzir as próximas etapas apenas ao reconhecimento do impacto dos fatores *família – escola – trabalho* no desempenho do ENEM. A construção dessa etapa apresentava-se como suficiente para o propósito estabelecido, tamanho ineditismo da proposta. No entanto, o quadro de variáveis

que compõem o questionário, na maioria das vezes, instigou para que não se ficasse restrito aos fatores de similitudes (idade compatível com a série cursada, ausência de retenção e abandono escolar) que tornaram os percursos escolares semelhantes. Por mais que essa trilogia de fatores se mostrasse relevante, as ponderações de Bussab e Morettin (2003) e de Medronho (2003) sobre a importância do uso da estatística descritiva na ampliação de uma visão macro de um dado fenômeno foram fundamentais para que se ampliasse a busca por outros fatores geradores de distinção.

De modo geral, a disposição para ampliar a busca de resultados reforçou a ideia de que “a maldição das ciências humanas talvez seja o fato de abordar um objeto que fala” (BOURDIEU, 2015, p. 50), que instiga a necessidade de ir além, de acreditar que é preciso ampliar o olhar e a (re)leitura dos dados, não só para questionar o que se apresenta como real, ou os métodos de investigação do real, mas avançar no intuito de “politicar a pesquisa”, bem como diria Dubet (2008). Parodiando o evangelho, não avançar seria uma forma de colocar vinho velho em odres novos.

Em consonância com as ponderações e o objetivo anunciado e considerando a magnitude da proposta, entende-se que ampliar a racionalidade científica seria uma forma de dar passos segundo os preceitos norteadores da Sociologia da Educação. Mas, para tanto, recorre-se à assertiva de Bourdieu (1998) que reconhece a necessidade de evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo ao estudar fenômenos educacionais. Por esse viés, a perspectiva bourdieusiana ajudou a entender que o candidato ao ENEM não poderia ser visto como um agente isolado, consciente, reflexivo, nem um agente determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas do seu contexto. Mas sim como um agente, possuidor de uma bagagem socialmente herdada, composta de componentes objetivos (capital econômico, capital social e capital cultural) e subjetivos (capital cultural incorporado).

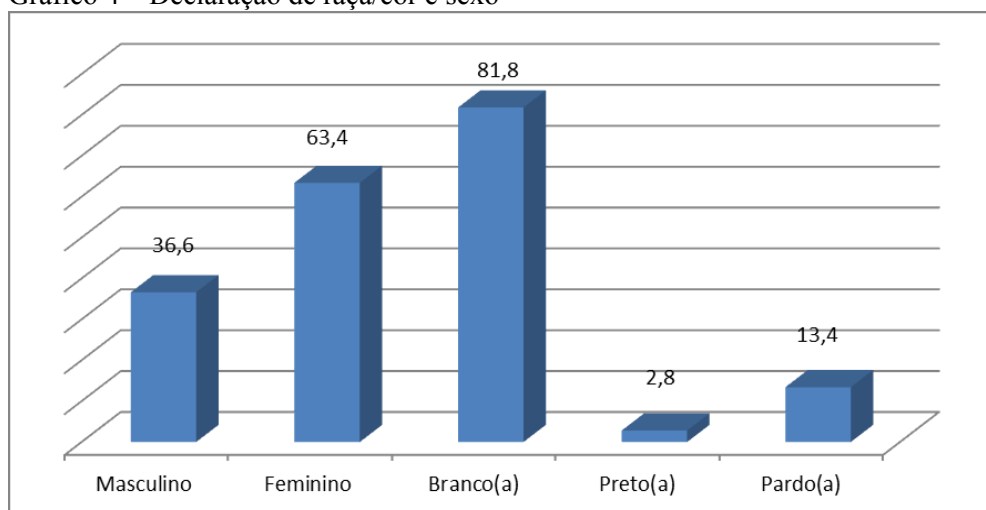
Norteadas pelas considerações apresentadas, o passo seguinte consistiu em construir um retrato descritivo das declarações apresentadas pelos candidatos. Para tanto, foram consideradas as variáveis que possibilitariam informações sobre a demografia do candidato, da família, da renda mensal, da escola, do trabalho e as motivacionais cujos resultados serão apresentados a seguir.

### 5.1.1 Demografia dos Candidatos: indicadores de sexo<sup>40</sup> e raça/cor

No tocante ao descortinamento das diferentes informações sobre o grupo dos mais iguais, optou-se por começar a análise descritiva a partir da soma das respostas atribuídas às questões sobre a “raça/cor” e o “sexo” declarados pelos participantes. A escolha dessas variáveis foi referendada nos apontamentos apresentados por Pinto (2003), Merle (2009), Singly (2009), Santos (2015), Martins (2014), autores que em diferentes tempos e lugares indicaram a presença de disparidade nos resultados escolares entre os grupos de meninos e meninas brancos e não brancos.

A construção do indicador se deu a partir do cruzamento das variáveis “sexo” e “raça/cor”. O resultado alcançado compõe o Gráfico 4, apresentado a seguir.

Gráfico 4 – Declaração de raça/cor e sexo



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015<sup>41</sup>

O conjunto de respostas declaradas pelos estudantes resultou num *corpus* composto de significativas variações. Conforme pode ser observado, os participantes que declararam pertencer ao grupo das mulheres perfazem um total de 63,4%. Com 26,8% a menos em termos de participação, a soma de respostas atribuídas pelos homens equivale a 36,6% dos candidatos, evidenciando, assim, uma maior incidência de mulheres entre aqueles que tiveram um percurso escolar sem rupturas.

<sup>40</sup> O uso da terminologia “sexo” ao invés de gênero tem relação com a terminologia utilizada pelos organizadores da prova.

<sup>41</sup> Em virtude da baixa participação não foram contabilizados os 0,2% de participantes indígenas e 0,9% de autodeclarados amarelos. E mais 0,2% dos participantes que não dispõem de informações.

Apresentando percentuais com maiores oscilações, o resultado da variável raça/cor evidenciou que 81,8% do grupo selecionado é composto de participantes brancos<sup>42</sup>. A totalidade só não é de 100%, porque 2,8% se declararam pretos e 13,4% pardos. Com base no quantitativo de respostas, é possível perceber que quanto mais distante da opção cor branca, menor a participação no grupo dos candidatos com percurso escolar menos fragmentado. Os percentuais apresentados indicam que ser mulher e pertencer à parcela das pessoas autodeclaradas brancas<sup>43</sup> aumenta expressivamente as chances de fazer parte do grupo dos candidatos considerados mais iguais.

A menor participação das mulheres nos quadros de desigualdades escolares vem sendo objeto de estudos das pesquisadoras (SANTOS, 2015; ROSEMBERG, 2001; ROSEMBERG; MADSEN, 2011; CARVALHO, 2001; FLETCHER, 1997), desde outros tempos. No âmbito geral, o esforço realizado em prol da explicação desse fenômeno de maior predominância em países ocidentais ainda apresenta limitações teóricas, seja por uma inversão na simetria entre mulheres e homens na esfera social, seja de cunho essencialista (AUAD, 1999).

A possibilidade de quantificar os números resultou em informações pouco usuais na literatura. Se, por um lado, há uma predominância de estudos de caráter microsocial que constatarem melhores resultados das meninas em detrimento dos meninos; por outro, eles não evidenciam em termos de números a proporcionalidade da diferença entre cada grupo. Cabe reforçar que o Estado catarinense desponta no cenário nacional como o que possui excelentes indicadores socioeducacionais, quando comparado com outros Estados, portanto, é possível dizer que existe um cenário propício para a produção de percursos escolares aproximados, sem que os marcadores sociais condições econômicas, sexo e raça/cor apresentem tanta diferença. No entanto, o cenário encontrado desponta por apresentar uma realidade marcada por desigualdades escolares de resultados.

Para fins de ampliar a epistemologia dos números, considera-se que seria importante verificar se as mesmas oscilações numéricas poderiam ser encontradas nas amostras gerais de âmbito estadual e nacional. Acredita-se que a compreensão desses resultados poderia ser imprescindível para a realização das próximas etapas da pesquisa.

---

<sup>42</sup> Com base nos resultados do Censo Populacional, os indicadores populacionais em Santa Catarina no ano de 2015 giravam em torno de 83,9% de pessoas autodeclaradas brancas, no grupo de pardos a soma era de 12,6% e junto aos 2,9% pretos. Já em âmbito nacional, os percentuais totalizavam 44,2% de brancos, 46, 5% de pardos e 9,3% no grupo autodeclarado preto.

<sup>43</sup> Convém destacar que a maior ou menor participação no grupo selecionado não tem relação com os percentuais populacionais, a maior ou menor incidência no grupo de participantes tem relação com o quantitativo que compõe a amostra considerada.

No que tange aos dados da amostra geral referente à Santa Catarina, o número de homens equivale a 42,7%, do total, enquanto entre as mulheres o quantitativo chegou a 57,3%. Sendo que destes, 77,2% se autodeclararam brancos; 15,1% pardos; e 4,5% pretos. Surpreendentemente, os percentuais de todos os grupos aumentaram, com exceção das mulheres. À medida que a análise passa a considerar uma diversidade de percursos escolares, a participação das meninas caiu drasticamente e, em contrapartida, aumentou o total de meninos, diminuiu o percentual de candidatos autodeclarados brancos e ampliou-se a participação dos pardos e dos pretos.

O conjunto de diferenças ganhou novas variações ao considerar os quantitativos que compõem a amostra nacional. De acordo com as respostas manifestadas, o grupo de participantes mulheres totalizou 57,6%, ou seja, 5,8% a menos que o grupo dos mais iguais, enquanto entre os homens, o total é de 42,4%, perfazendo uma diferença de 15,2% quando comparado. A variação de indicadores também foi percebida nos resultados da variável raça/cor, de modo que as autodeclarações<sup>44</sup> ficaram distribuídas em 36,6% entre os brancos; 45,6 pardos; e 13,1% pretos. Todos os grupos dos não brancos aumentaram expressivamente o percentual dos participantes no contexto nacional.

Como é possível observar, a descrição das variáveis sexo e raça/cor apresenta um amplo quadro de variações entre os candidatos concluintes do Ensino Médio, oscilações que persistem mesmo num contexto em que se propaga o ideário de igualdade para todos.

## 5.2 RECONHECENDO O CAPITAL CULTURAL

A busca pela ampliação da análise descritiva sobre os candidatos fez com que se considerassem as variáveis que notabilizam um dos temas centrais na Sociologia da Educação de Bourdieu e que se tornou um conceito-chave nos estudos sobre fenômenos escolares, o capital cultural. A maior notoriedade dessa forma de capital pode ser atribuída a duas mudanças na chave interpretativa realizada por Bourdieu (2003c), sendo elas a diminuição do peso atribuído ao fator econômico, frente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares e o rompimento com os pressupostos inerentes à visão comum que considerava o sucesso ou o fracasso escolar como decorrentes de aptidões naturais.

---

<sup>44</sup> Não foram considerados os 2,2% dos que se autodeclararam amarelos, 0,6% indígenas, 1,6% não declarantes e 0,3 que não disponibilizaram informações.

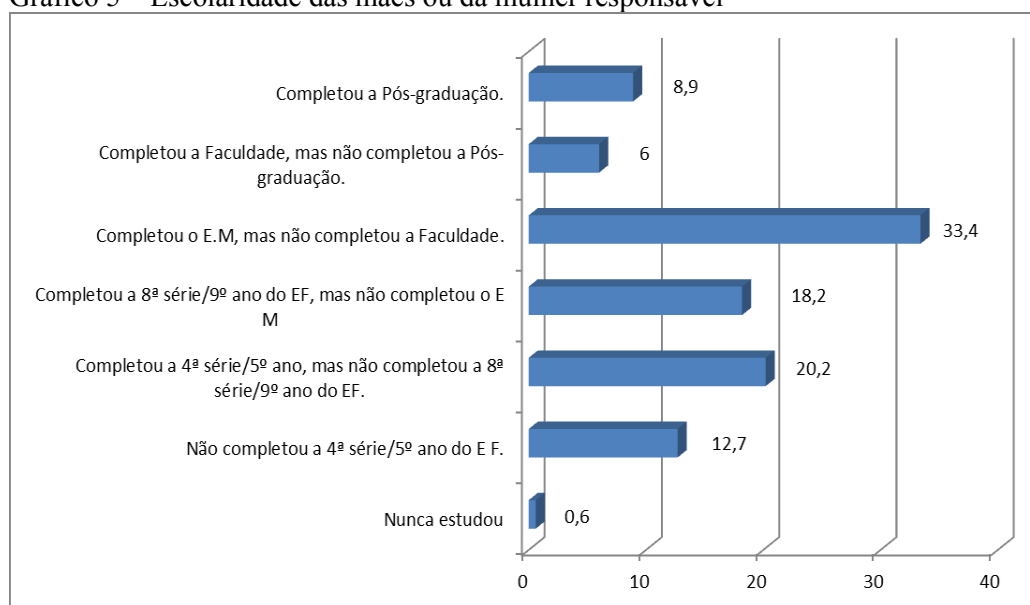
### 5.2.1 Análise do Capital Cultural em um Contexto de Relações Duráveis

É quase consenso as pessoas afirmarem que existe uma dissonância no processo de socialização da criança e que cabe às mulheres o papel de cuidar dos filhos, de auxiliar nas tarefas escolares e de motivar nas atividades extraclasse (THIN, 2006). Somado a essa questão é comum ouvir no meio educacional um discurso que delega às famílias os problemas atinentes ao desempenho escolar dos filhos e também às condições socioeconômicas desfavoráveis. Com respaldo nessas colocações, volta-se à análise da variável que permitiu a construção de um quadro geral do nível de escolaridade dos pais, mães e responsáveis pelos candidatos.

#### 5.2.1.1 Nível de Escolaridade da Mãe ou da Mulher Responsável

Para a construção do indicador, foi realizado um procedimento estatístico denominado frequência a partir das respostas atribuídas à questão número 2: *até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?* O resultado alcançado contribui para a produção de uma análise pormenorizada dos níveis de escolaridade, conforme apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Escolaridade das mães ou da mulher responsável



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Como é possível perceber, o quadro de resposta apresenta um conjunto significativo de informações, sobretudo se considerarmos que as diferentes titulações são de pessoas que

estabelecem diretamente ou indiretamente relações duráveis com os candidatos e que contribuem no processo de socialização deles.

No tocante aos níveis de escolaridade, chama a atenção o fato de 51,7% das mães ou mulheres responsáveis apresentaram níveis de ensino inferior ao dos candidatos, sendo que 13,3% sequer concluíram o Ensino Fundamental. Se considerarmos que o dever de casa é uma “interface de colaboração” (SYMEOU, 2009, p. 82), o número de mães e responsáveis com escolarização abaixo dos candidatos do ENEM é revelador. A realidade em questão diz respeito ao ciclo de ensino que há mais de duas décadas vem sendo alardeado por ter promovido o processo de democratização aos bancos escolares brasileiros, porém tudo indica que a universalização pode ter equalizado o acesso, mas não a permanência.

No outro extremo do quadro, é possível notar que 42,9% dos respondentes indicaram Ensino Médio ou mais, sendo que 33,7% conseguiram verticalizar para o ensino superior e apenas 9,5% ascenderam para níveis mais elevados.

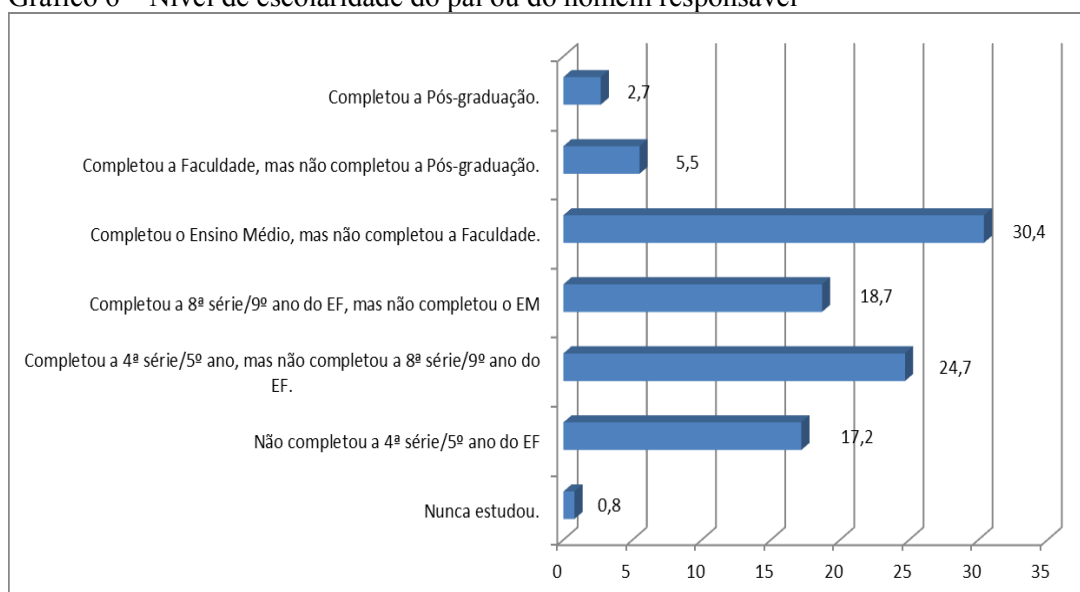
Ao analisar o quadro de escolaridade das mães e responsáveis dos estudantes mais iguais, por alguns momentos é possível se sentir tentado a acreditar que elas apresentariam percentuais de titulação muito mais elevados quando comparado à amostra geral. Todavia, surpreende-se o resultado da análise comparativa. De modo geral, os indicadores apresentam percentuais aproximados em todos os níveis, exceto entre as mães e responsáveis que nunca estudaram e entre aquelas que já concluíram o Ensino Médio. No grupo dos candidatos ideais, apenas 0,6% assinalaram o item “nunca estudou”, sendo superado por 2,1% na amostra geral, em Santa Catarina e pelos 5% em âmbito nacional. A diferença nos percentuais do Ensino Médio não é muito expressiva, mas é favorável aos candidatos selecionados em Santa Catarina, perfazendo 33,4% da taxa de resposta, ou seja, 2,8% a mais que o total declarado na totalidade do estado e sobressaindo 4% em termos de Brasil.

#### *5.2.1.2 Escolaridade do Pai ou do Homem Responsável*

A construção deste indicador considerou as respostas declaradas à questão número 3: *Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?* As diferentes taxas de respostas resultaram nos percentuais que compõem o Gráfico 6, apresentado a seguir.



Gráfico 6 – Nível de escolaridade do pai ou do homem responsável



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Nota-se que a taxa de respostas atribuídas a cada item indica que o nível de escolaridade entre os homens é repleto de oscilações. Assim como entre as mães, o capital escolar dos pais também é baixo, mas com níveis bem mais inferiores.

O cenário de desigualdades escolares entre os homens é representado por 38,6% de pais ou homens responsáveis com escolaridade igual ou superior à dos filhos, perfazendo um total de 34,5% com ensino médio completo ou curso superior incompleto; 5,5% com graduação; e 2,7% com pós-graduação. Em um outro extremo, nota-se que 61,4% dos homens têm escolaridade inferior à dos filhos, sendo que apenas 18,7% concluíram o Ensino Fundamental, seguidos de 24,7% que completaram a antiga 4ª série e 17% que sequer concluíram os anos iniciais, incluindo os 0,6% que nunca estudaram.

Se, entre os pais e responsáveis dos candidatos considerados mais iguais, o cenário escolar se mostrou tão fragmentado, será que a mesma realidade se estende aos participantes da amostra geral em nível estadual e nacional?

Em linhas gerais, o mapa educacional encontrado não é favorável às políticas de permanência na escola. Os resultados dos dados nacionais indicam que o número de homens com escolaridade igual ou superior ao ensino médio é equivalente a 32,5% da amostra; dos quais, 9% conseguiram verticalizar os estudos para níveis superiores. Em contrapartida, 57,8% apresentaram níveis de ensino equivalente ao Ensino Fundamental ou inferior, sendo que desses, a maior incidência é de pais ou responsáveis que concluíram a antiga 4ª série, 23,2%. No tocante às respostas, 6,2% assinalaram o item “nunca estudou”, o maior nível de

analfabetismo encontrado nas diferentes amostras, e 9,7% manifestaram desconhecer a escolaridade do representante paterno.

No tocante aos resultados dos dados gerais<sup>45</sup> em Santa Catarina, a realidade encontrada perfaz um quadro aproximado aos demais resultados apresentados. A incidência de pais ou homens responsáveis com ensino médio completo é de 38,5%, dos quais, 12,8% têm curso superior. Na contramão desses resultados, 52,3% declararam que seus pais ou responsáveis apresentam ensino médio completo ou nível inferior, sendo que a maior representatividade é dos 19,1% que escolheram o item “não completou a 4ª série”.

Em linhas gerais, o nível de escolaridade dos pais mostrou-se inferior ao das mães na maioria dos grupos. Se por um lado, a escolaridade dos pais se mostre com menor influência favorável na produção de capital cultural, por outro, a maior incidência do nível de escolaridade das mães mostrou-se como variável favorável para a produção de capital cultural.

De modo geral, o contato com tantos percursos escolares fragmentados e os níveis de ensino tão baixos indicam que grande parte dos pais, mães e responsáveis tiveram acesso à escola, contudo, a maioria não conseguiu permanecer na escola. É como se tivessem sido expostos a um “operador institucionalizado de classificações que, por sua vez, é um sistema de classificação objetivado ao reproduzir, sob uma forma transformada, as hierarquias no mundo social” (BOURDIEU, 2013, p. 363). Os diferentes quadros de comparação realizados evidenciaram que a escolaridade ainda se constitui um grande diferenciador social no Brasil. A contradição específica desse modo de produção e de reprodução escolar expõe em grande medida o que Bourdieu (2013) destaca como a oposição da classe que estatisticamente a escola serve e os interesses dos membros dessa classe que ela sacrifica. Portanto, o êxito escolar pode ser uma forma de escapar da desclassificação provocada pela baixa valorização atribuída aos títulos escolares menos expressivos e às ocupações sociais relegadas aos seus portadores. Mediante o que foi descrito nas páginas anteriores e considerando os nexos entre o nível de escolaridade, ocupação/trabalho, renda e capital cultural, o passo seguinte consistiu em analisar as respostas atribuídas pelos candidatos às questões 3 e 4 que versam sobre renda familiar e ocupação dos pais, mães e responsáveis.

---

<sup>45</sup> Ver gráfico no Apêndice A.

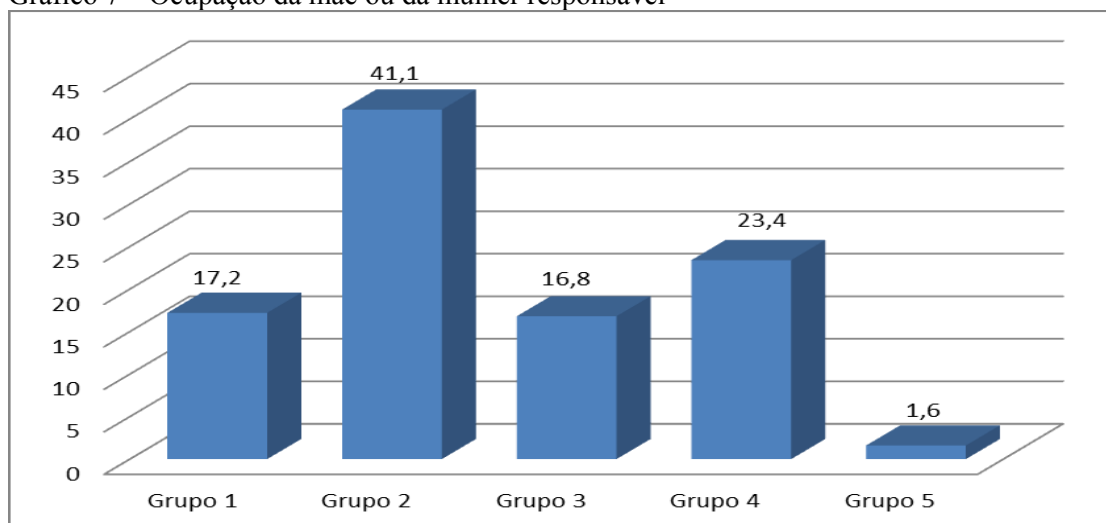
## 5.2.2 Ocupação e Renda Familiar: ampliando o reconhecimento das variáveis promotoras de capital cultural e social

No conjunto dos fatores explicativos disponíveis: *trabalho* e *renda familiar* apresentam-se como variáveis de estreita relação na produção do capital escolar (avaliado pelo nível de instrução) do pai, da mãe e dos responsáveis. Assim, a construção de um retrato das diferentes ocupações e da renda mensal dos familiares mostrou-se imprescindível para se pensar os efeitos dos títulos escolares e a produção do capital cultural no desempenho dos candidatos.

### 5.2.2.1 Ocupação da Mãe ou da Mulher Responsável

A análise considerou o quantitativo de respostas atribuídas às questões 3 e 4, cujos resultados compõem os Gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 – Ocupação da mãe ou da mulher responsável



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

A composição dos percentuais de respostas referentes à ocupação da mãe ou da mulher responsável perfaz cinco grupos que comportam diferentes funções num mesmo grupo<sup>46</sup>, a mesma observação se estende para o grupo dos homens.

<sup>46</sup> **Grupo 1:** lavradora, agricultora sem empregados, boia-fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos, etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista. **Grupo 2:** diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos, babá, cozinheira (em casas particulares), motorista particular, jardineira, faxineira de empresas e prédios, vigilante, porteira, carteira, office-boy, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, servente de pedreiro, repositora de mercadoria. **Grupo 3:** padeira, cozinheira industrial ou em restaurantes, sapateira, costureira, joalheira, torneira mecânica, operadora de máquinas, soldadora, operária de fábrica, trabalhadora da mineração, pedreira, pintora, eletricista, encanadora,

A composição dos dois quadros<sup>47</sup> de respostas apresenta percentuais aproximados na maioria dos grupos, mas contrasta expressivamente em dois deles. Em cada caso, a variável independente profissão e sexo imprimem resultados diferentes, e a variável dependente evidencia somas desiguais para uma mesma função. Os percentuais de respostas atribuídas ao grupo 5 é um exemplo. No grupo das mulheres, 1,6% ocupam funções que exigem formação superior, enquanto entre o grupo dos homens o índice de participação é de 2,7%. Isto é, quanto maior o nível de escolaridade, menor a participação feminina, mesmo numa realidade em que as mulheres apresentaram maior incidência no grupo com formação superior.

Considerando esse mesmo viés de análise, a composição numérica do grupo 4 apresenta outra realidade em termos de participação. Se, entre os homens, a soma ficou em torno de 20,2 %, entre as mulheres chegou a 23,4%. À medida que o nível de escolaridade exigido para a profissão diminuiu, aumenta a participação feminina. Outro fator relevante a ser pontuado é o elevado índice de adesão em algumas profissões. A diferença em termos percentuais entre os grupos 2 e 3 é um exemplo. No primeiro, a taxa de participação das mulheres é de 41,1%, enquanto entre os homens é de 15,9%. Apresentando quantitativos inversamente proporcionais, o grupo 3 contabilizou 16,8% entre as mulheres e 40% entre os homens. A maior concentração de um mesmo sexo num determinado grupo de profissões é um indicativo de que ainda existe um caráter quase que exclusivo no processo de escolhas, ou de adequação dos trabalhadores a determinadas funções. Algo que remete à expressão “divisão sexual do trabalho”, cunhada por Abercrombie, Hill e Turner (2000), e que delineia os diferentes papéis destinados a mulheres e homens na sociedade e no processo produtivo.

Pode-se, sem paradoxo, afirmar que existe uma forte correlação entre sexo e o nível de escolaridade na ocupação das diferentes profissões. É nessa arena que famílias e indivíduos traçam estratégias para melhor salvaguardar sua posição no espaço social, de modo a promoverem a reconversão do capital econômico em capital escolar, cultural e social dos seus familiares, de forma que possa resultar na promoção de diferentes práticas, ou melhor, no “*habitus*, como relação de uma herança herdada” (BOURDIEU, 1998d, p. 126). Uma espécie de *opus operatum*, de uma estrutura estruturante, que parece ser capaz de ditar o *modus*

motorista, caminhoneira, taxista. **Grupo 4:** professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária (proprietária de empresa com menos de 10 empregados), pequena comerciante, pequena proprietária de terras, trabalhadora autônoma ou por conta própria. **Grupo 5:** médica, engenheira, dentista, psicóloga, economista, advogada, juíza, promotora, defensora, delegada, tenente, capitã, coronel, professora universitária, diretora em empresas públicas e privadas, política, proprietária de empresas com mais de 10 empregados.

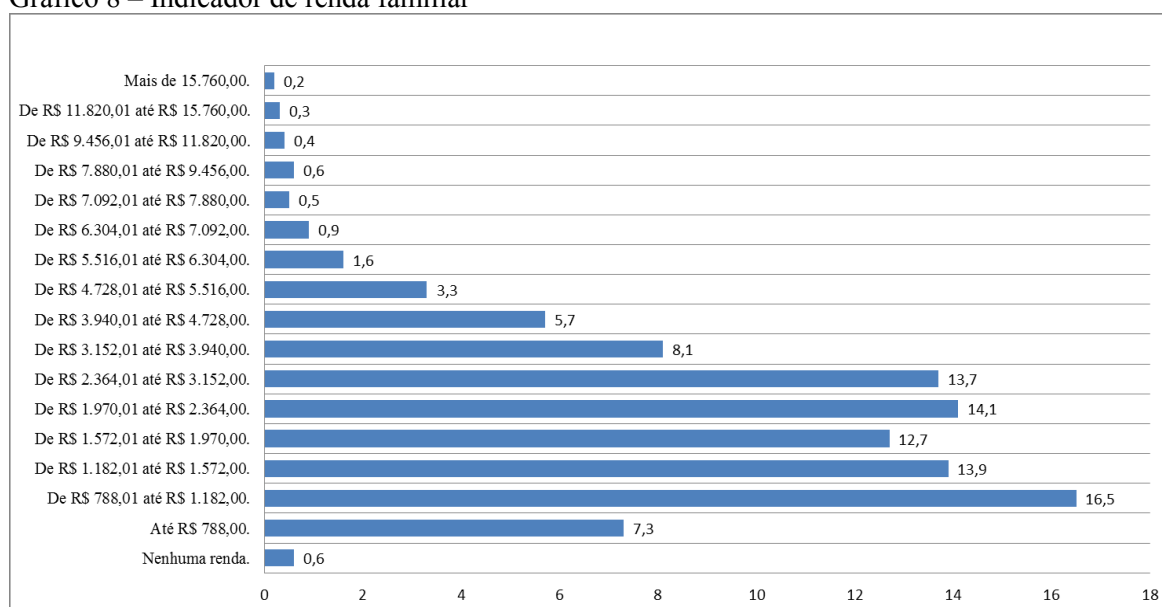
<sup>47</sup> Gráfico disponível no Apêndice A.

*operandi* de homens e mulheres na promoção de estratégias compensatórias e de sobrevivência decorrente do efeito de trajetórias escolares interrompidas, ou da projeção que uma titulação mínima poderá oferecer num mercado de títulos escolares inflacionados.

O resultado das variáveis apresentadas vem se somar a outra, a renda geral da família, um dos principais fatores na promoção de estratégias, sejam elas de promoção social ou de reprodução escolar (BOURDIEU, 2014).

A soma das respostas manifestadas pelos candidatos à questão: *Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares)*<sup>48</sup> resultou no indicador de renda geral distribuído no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Indicador de renda familiar



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Nota-se que o quadro de respostas sobre a renda mensal dos familiares é estratificado. A hierarquia dos ganhos corresponde, grosso modo, às diferenças de profissões, aos níveis de escolaridade e à ausência de alguns modelos de capital. É nesse cenário de disparidade que famílias promovem a dialética entre o poder de aquisição e de investimento nos diferentes mercados (incluindo o escolar).

<sup>48</sup> O rendimento domiciliar *per capita* é um dos indicadores socioeconômicos que avaliam o grau de desenvolvimento econômico de uma Unidade Federativa. O resultado é obtido pela divisão do Produto Nacional Bruto (PNB) e o número total de habitantes. De acordo com IBGE (2010), em 2015, o Estado de Santa Catarina ocuparia o 4º lugar em termos de rendimento, apresentando um valor de 1.398, ficando atrás do Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal. Convém lembrar que o valor do rendimento em âmbito nacional era de 1.113. O referido rendimento é mais um dos fatores que somam a favor da produção de percursos escolares mais iguais nas escolas catarinenses, mas a realidade encontrada até o momento diverge.

O que chamou a atenção foi o baixo número de integrantes das famílias dos candidatos, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de integrantes por cada família<sup>49</sup>

Total de integrantes por família	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Percentual em cada grupo	4,50%	13,60%	27,90%	32,90%	14,10%	4,50%	1,50%	0,60%	0,20%	0,10%

Fonte: Elaborada pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Percebe-se que o número médio de pessoas por família é composto de um quantitativo diferenciado. Apesar da baixa idade, 4,50% dos candidatos declaram que moram sozinhos, enquanto 13,6% moram apenas com mais uma pessoa, isto é, um percentual que mostra a realidade de uma nova configuração familiar, morar com o pai, a mãe ou com alguém responsável. No tocante às demais configurações familiares, 74,8% dos candidatos assinalaram a opção com 3, 4, 5 ou 6 pessoas em casa, sendo que a maior incidência registrada é a de 32,9%, que perfaz um total de quatro pessoas por família.

No plano econômico, esse mesmo contingente populacional apresentou forte estratificação no que se refere à renda mensal de cada família. Os percentuais apresentaram grupos que variam de 0,6% de familiares sem renda a 0,2% com recebimento mensal de até 20 salários mínimos. Com percentuais mais expressivos em termos de participação 21,4% das famílias se distribuem entre aqueles que recebem de 4/5 a 19 salários mínimos e meio por mês, a composição desse grupo torna-se menos expressiva à medida que a renda aumenta. Com valores mais aproximados, 78, 2% das famílias apresentaram renda totalizando de 1 a 4 salários mínimos mensais.

Percebe-se, intuitivamente, que a estrutura segundo a qual se organizam esses indicadores é composta não apenas de fatores correspondentes ao cenário em termos de espaço social e *modus vivendi* das famílias, mas com uma acentuada estratificação das posições sociais.

<sup>49</sup> De acordo com Censo Demográfico promovido pelo IBGE, o número médio de pessoas no Brasil é de 3,89%, e, em Santa Catarina, a soma é de 3,73%. A informação pode ser consultada em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/252#resultado>.

### 5.3 TRABALHO E ESCOLA: A DUPLA JORNADA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Ao descrever o cenário vivenciado pelos candidatos acerca do binômio *trabalho e escola*, é importante deixar claro que se defende o ideal de que toda criança e adolescente deveria se dedicar exclusivamente aos estudos. No entanto, ao se voltar para o mundo real, encontra-se um cenário bem diferente que precisa de um longo caminho a ser percorrido para que se chegue ao ideário vislumbrado. Se, por um lado, a literatura corrente tem sinalizado que ao longo das últimas décadas foram dados passos importantes na consumação dos direitos da criança e do adolescente, com destaque para a outorgação do Estatuto da Criança (ECA), em 1990; por outro, o resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016 indica que ainda há muito a ser feito, não apenas em âmbito nacional, haja vista que Santa Catarina é o quarto Estado com maior incidência de trabalho infantil no país.

A descrição do retrato que evidencia a relação dos candidatos que declaram conciliar a diáde *trabalho e escola* em algum momento do percurso escolar foi construída com base nas respostas atribuídas a três questões, sendo elas: a questão número 26<sup>50</sup> – *Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?*; a questão número 27 – *Com que idade você começou exercer uma atividade remunerada?*; e na questão número 28<sup>51</sup> – *Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava aproximadamente?*. A partir da produção do procedimento estatístico denominado frequência, foram tabuladas as respostas que serão apresentadas na sequência.

Por uma questão organizacional, optou-se por apresentar primeiro o quadro de respostas que derivou da questão número 28, na qual os candidatos puderam declarar: “não, nunca trabalhei”; “sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando” ou “sim, estou trabalhando”. O resultado das respostas declaradas pelos candidatos mostrou-se extremamente relevante, não apenas pela maciça adesão em responder à questão, uma vez que ninguém se absteve, mas pela composição das respostas. Cogitou-se que a homogeneidade do grupo em termos de ausência no quadro de fracasso escolar pudesse ser decorrente de uma baixa participação no mundo do trabalho, mas não foi o que os números revelaram.

O conjunto de respostas apresentadas indica que apenas 36,3% dos candidatos declaram nunca ter trabalhado, em detrimento de 22,1% que já trabalharam, mas não estão trabalhando e de 41,6% que disseram estarem trabalhando. Se considerarmos que não estar

---

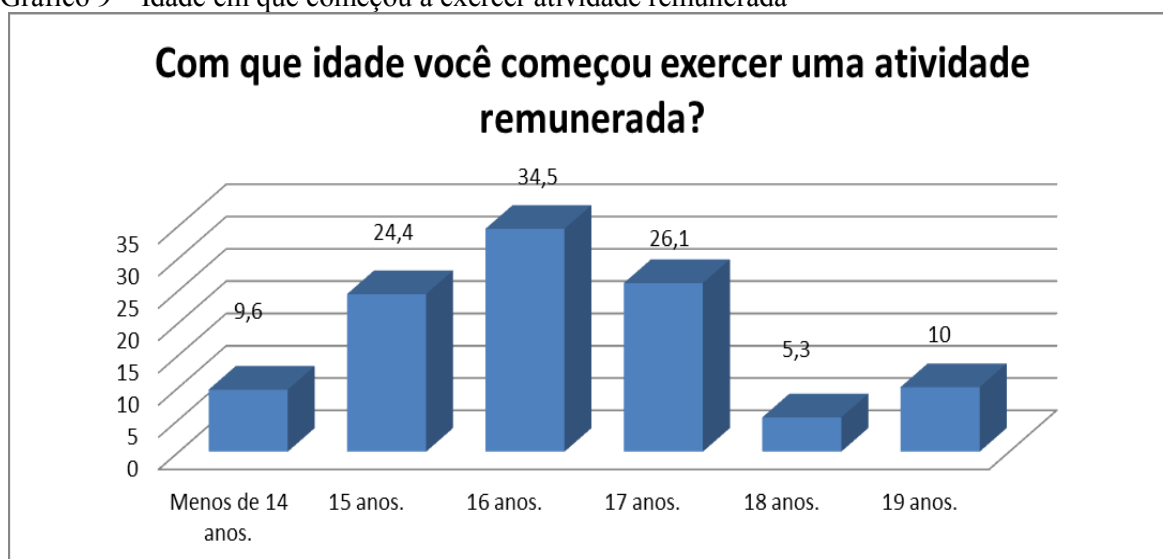
<sup>50</sup> É importante lembrar que, do total de candidatos, apenas 63,7% responderam à questão, os demais, 36,3%, ou não responderam ou responderam parcialmente, as questões incompletas não foram contabilizadas.

<sup>51</sup> Constata-se que, do total de candidatos, apenas 63,7% responderam à questão, os demais, 36,3%, ou não responderam ou responderam parcialmente, as questões incompletas não foram contabilizadas.

vinculado à atividade laboral seria uma forma de ter mais tempo para se dedicar à escola, a preparação para o ENEM ou aos vestibulares, o grupo de candidatos que alegou estar trabalhando, certamente, estaria em defasagem em relação aos 58,4% que disseram não ter vínculo com algum tipo de trabalho. A realidade em termos de participação ou não no mundo do trabalho prontamente forneceu as informações sobre a idade que os candidatos começaram a exercer atividades trabalhistas, haja vista que, na literatura corrente, a inserção precoce no mundo do trabalho é apontada como um dos fatores de grande impacto no desempenho e na promoção de evasão escolar.

Ao todo, 5.012 candidatos responderam à questão 27, o equivalente a 63,7% candidatos, em detrimento de 36,3% que não responderam à referida pergunta. O conjunto de respostas foi apresentado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Idade em que começou a exercer atividade remunerada



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

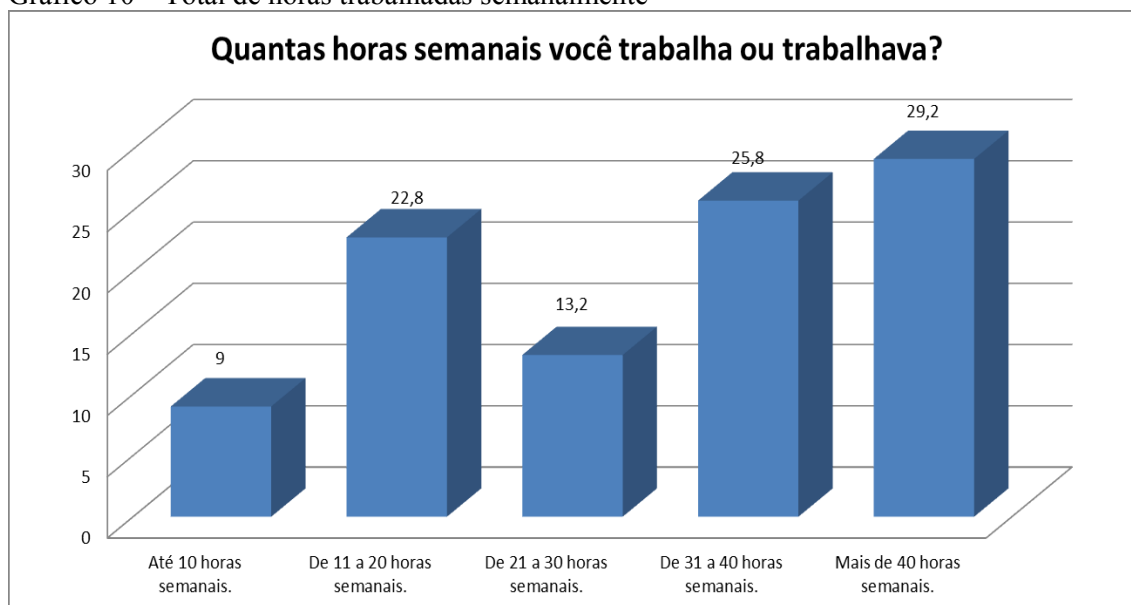
Constata-se que apenas 15,3% dos candidatos começaram a exercer atividade remunerada após a maior idade. Apesar do questionário não especificar quais atividades são essas, supõe-se que são afazeres que demandam certo tempo, o qual poderia ser utilizado em prol dos afazeres escolares ou de atividades lúdicas e complementares, a exemplo da agenda de muitos estudantes de escolas particulares. Na contramão do que se considera legal, 94,6% dos candidatos declararam ter exercido atividades remuneradas ainda na menor idade, sendo que quase 10% deles iniciaram com menos de 14 anos.

Ao avançar no desbravamento da relação dos candidatos com o mundo do trabalho, a análise voltou-se para a identificação do total de horas dedicadas pelos candidatos à atividade laboral. *A priori*, aventa-se que o quadro a ser encontrado poderia ficar restrito a um



quantitativo de horas que fosse equivalente a um contraturno, ou seja, aproximadamente quatro horas por dia, ou 20 horas semanais. No entanto, a realidade apresentou resultados opostos ao esperado. De acordo com os percentuais apresentados no Gráfico 10, a combinação de estudo e horas de trabalho fez parte da realidade de muitos candidatos e, para alguns, com direito a uma jornada extensa.

Gráfico 10 – Total de horas trabalhadas semanalmente



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Como é possível perceber, as diferentes alternativas de respostas compõem um quadro com ascendência favorável a maior quantidade de horas trabalhadas. Com base nos intervalos apresentados, a soma das respostas assinaladas nos itens “até 10 horas semanais” e “de 11 a 20 horas” contabilizou 23,7% das respostas dos candidatos. Em contrapartida, o total de candidatos que disse trabalhar de 21 horas ou mais de 40 horas foi equivalente a 67,9% dos candidatos. O que chamou a atenção foi o fato de 29,9% dos participantes declararem que faziam jornada semanal equivalente a mais de 40h e ainda assim permaneceram e foram exitosos na escola. Supõe-se que quanto maior a necessidade de o estudante trabalhar mais horas, menores seriam as chances de ele pertencer ao grupo dos mais abastados socioeconomicamente e de fazer parte do quadro dos estudantes mais exitosos. Todavia, nota-se que um grande percentual não apenas conseguiu permanecer na escola, mas conseguiu fazer parte do quadro de estudantes com melhores percursos escolares. Frente a essa constatação, prontamente questiona-se: o que explicaria tamanha proeza, o mérito? Apenas o esforço e a vontade teriam dado conta de manter os estudantes na escola? Bourdieu (1998) diria que não.

A realidade descrita contribuiu para que seja lembrada uma temática cara para a Sociologia, a juventude. Os esforços empreendidos por Sousa (1999) e Levi (1996) visam a transcender os critérios biológicos e etários comumente usados nas definições de juventude. Parte-se do pressuposto de que a juventude é uma construção social e cultural, o que significa dizer que cada época, lugar e cultura elaboram uma noção de juventude. Essa primeira noção ganha maior relevância, quando, nela, se entrelaçam as questões de classe social, étnica, gênero, trabalho, educação, cultura e outras.

Assim, apenas para ilustrar, ser um jovem estudante de escola pública e trabalhador assalariado no Brasil é uma experiência bastante diferente de ser um jovem estudante que não necessita trabalhar para prover o seu sustento, ou de sua família. São condições que permitem viver e experienciar a juventude sob as mais diversas condições sociais e, conseqüentemente, a elaborar diferentes perspectivas pessoais em relação ao futuro escolar e profissional.

Por esse viés, é possível dizer que pertencer às camadas menos abastadas é vivenciar não apenas uma luta por sobrevivência, mas uma “luta simbólica pelo reconhecimento, pelo acesso a um ser social socialmente reconhecido, ou seja, numa palavra, à humanidade” (BOURDIEU, 2007, p. 295). A condição de reconhecimento é o que assegura a possibilidade de continuar existindo, de ser percebido, ou como diria Honneth (2003), de se emancipar.

A conclusão desta etapa descritiva contou com informações declaradas às questões que versam sobre os principais fatores que motivaram o ingresso no mundo do trabalho e os objetivos que levaram os candidatos a prestarem o ENEM. A consideração de tais afirmações é também uma forma de identificar a perspectiva de futuro dos candidatos, de saber sobre suas prioridades, de perceber se as motivações são semelhantes e, sobretudo, se elas evidenciam a continuidade dos estudos.

Ao todo, foram consideradas as respostas declaradas a um total de sete questões, conforme apresentado Tabela 2.

Tabela 2 – Motivações para prestar o ENEM e ingressar no mundo do trabalho

Motivação para ingressar no mundo do trabalho	Q. 29 - Ajudar os pais	40,60%
	Q. 31- Independência financeira	60,80%
	Q. 33- Custear/pagar os estudos	61,70%
Motivação para prestar o ENEM	Q. 35 - Ingressar na Educação Superior pública	74,30%
	Q. 36 - Ingressar na Educação Superior privada	43,30%
	Q. 37 - Conseguir bolsa (Prouni, ...)	86,20%
	Q. 39 - Conseguir Ciências Sem Fronteiras	41,10%

Fonte: Elaborada pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Nota-se que o quadro de repostas atribuídas às diferentes questões apresentou somas com oscilações significativas, de modo que os valores mais expressivos em relação ao trabalho e à participação no ENEM indicaram uma tendência extremamente importante, a verticalização dos estudos. A preocupação em custear os estudos foi considerada como um fator relevante para 61,70% dos candidatos que responderam à questão 33. A soma superou inclusive o percentual de 40,60% que manifestaram a ajuda aos pais como importante e mais os 60,80% de candidatos que na questão 31 atribuíram relevância à independência financeira. Apresentando percentual mais significativo, a questão 35 contou com a adesão de 74,30% dos estudantes que indicaram o ENEM como forma relevante de acessar a educação pública superior. No entanto, o objetivo de verticalizar os estudos ficou mais evidente entre os candidatos que assinalaram a questão 37, na qual 86,20% dos respondentes manifestaram interesse em conseguir uma bolsa de estudo. A possibilidade de contar com uma agência de fomento para custear os estudos apresentou-se como uma oportunidade muito mais viável que a possibilidade de ingressar numa instituição pública.

Não há dúvidas quanto à importância da construção deste capítulo, uma vez que não se trata apenas de uma simples descrição de dados. O uso da estatística descritiva disponibilizou um amplo conjunto de informações que reforçam a ideia de que um quantitativo de candidatos não deveria ser visto apenas como uma expressão simbólica e numérica. Acredita-se que a realidade apresentada seja de extrema importância para a compressão dos resultados a serem apresentados no próximo capítulo.

## **6 CONDICIONANTES DE DESEMPENHO NO ENEM: ANÁLISE DOS RESULTADOS, SEGUNDO A MODELAGEM ESTATÍSTICA**

Após considerar as implicações das questões teóricas e das operações metodológicas sobre o objeto central desta pesquisa, cabe agora anunciar o peso da tríade *família – escola – trabalho* no desempenho dos candidatos participantes do ENEM 2015. A apresentação dos diferentes pesos/condicionantes é uma forma de evidenciar alguns dos efeitos de distinção social e de perpetuação de um sistema que promove inclusão e exclusão, seja ele escolar ou não, mas que tem como princípio diferentes processos sociais e estratégias (coletivas e individuais).

Dito isso, soa como oportuno destacar que se chegou a um dos momentos mais prazerosos da pesquisa, não apenas pela possibilidade de expor os resultados, ou por avistar a conclusão do estudo, mas por sentir que aqui foi aguçado ainda mais “o gosto pela façanha metodológica” (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON 2015, p. 90) e pelo ato de pesquisar. Um sentimento que se conecta ainda mais ao baluarte do legado bourdieusiano.

Cabe salientar que a referida observação não se trata de uma “ilusão escolástica” (DORTIER, 2002, p. 54), ou de uma ortodoxia metodológica, mas de reconhecer que o efeito dos acordos e desacordos entre as suposições e as constatações pesquisadas não é coincidência, mas consequência do uso constante de uma dialética entre “teoria e verificação” (BOURDIEU, 2015, p. 79). Com a certeza de que, sem o aporte decorrente dessa díade, a construção do objeto, a confrontação de hipóteses e a produção de um modelo analítico e de uma nova perspectiva de literatura não teriam sido possíveis.

Para uma melhor organização e compreensão das informações apresentadas, o capítulo foi dividido em três partes e conta com o suporte da estatística descritiva para melhor expor os resultados. A divisão teve por objetivo manter a linearidade (ciclo de fases sucessivas) das etapas anteriores, já que cada parte predecessora tem por finalidade auxiliar na compreensão da etapa posterior. Seguindo essa ordem, inicialmente serão apresentadas as diferentes etapas de realizações e resultados da análise fatorial, posteriormente serão apontados o peso das variáveis agrupadas nos modelos (I, II e III) e suas correlações e, num terceiro momento, discorre-se sobre o conjunto de informações adicionais produzidas a partir dos cruzamentos entre as variáveis explicativas com maior impacto no desempenho dos candidatos e a variável dependente (média global no ENEM).

Acredita-se que o cenário construído com base nessas três etapas ajude a visualizar melhor o impacto da tríade *família – escola – trabalho* no desempenho dos candidatos.

## 6.1 ANÁLISE FATORIAL

A matriz fatorial rodada apresentada a seguir identificou três fatores, sugerindo uma tríade de perfis dos candidatos inscritos. Dado que o questionário aplicado está dividido em três blocos (trabalho, escola e família), a técnica realizada reproduziu essa divisão, selecionando, porém, aquelas variáveis mais fortes nesta matriz. Assim, a questão trabalho apresentou uma seleção de variáveis conforme apresentado a seguir:

Quadro 5 – Correlação de variáveis segundo a matriz fatorial

Rotated component matrix	Component		
	1	2	3
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ajudar meus pais nas despesas com a casa.	0,432	-247	0,155
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.).	0,405	-162	0,93
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ser independente/ganhar meu próprio dinheiro.	0,436	119	0,43
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Adquirir experiência.	0,537	101	-0,42
Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Custear/pagar meus estudos.	0,443	-0,043	0,39
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Testar meus conhecimentos, para aumentar as minhas chances de ingressar na Educação Superior	0,565	0	0,34
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior pública.	0,378	0,008	-210
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior privada.	0,352	0,006	0,037
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras).	0,405	0,154	0,033
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES.	0,48	0,029	0,018
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa Ciências Sem Fronteiras.	458	0,036	0,161
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego.	0,621	0,039	0,051
Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Progredir no meu emprego atual.	0,594	-0,127	0,112
Sexo	0,022	-200	-166
Raça/cor	0,012	-0,97	0,121
Escolaridade do pai	-0,017	0,627	-0,106
Escolaridade da mãe	0,033	0,678	-93
Ocupação do pai	0,033	0,667	0,117
Ocupação da mãe	0,006	0,714	0,9
Renda mensal familiar	-119	0,607	0,118
Posse de computador em casa	-251	0,486	-181
Acesso a internet em casa	-29	0,416	-147
Idade em que começou exercer atividade remunerada	-25	-0,119	-557
Total de horas semanais que trabalha ou trabalhava	-7	0,6	0,163
Modalidade de ensino em que estudou	0,033	0,82	-196
Turno em que frequentou o ensino médio	0,036	0,43	0,695
Turno em que frequentou o ensino fundamental	0,4	0,2	0,589
Média geral	-27,2	0,262	-287

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Com base nos itens assinalados: (a) ajudar meus pais nas despesas com a casa; (b) sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.); (c) ser independente/ganhar meu próprio dinheiro; (d) adquirir experiência; e (e) custear/pagar meus estudos, é possível identificar dois grupos distintos que adentram no mundo do trabalho por razões diferentes. O primeiro grupo, formado por aqueles que trabalham para buscar (a) independência financeira, comprar suas próprias coisas e (b) adquirir experiência. O segundo grupo é dos que optaram pelo trabalho por necessidade, pois precisam (a) ajudar os pais, além disso, a atividade laboral remunerada aparece como essencial para que os eles possam (e) custear seus estudos (pois provavelmente não possuem esse auxílio da família).

O segundo fator indicou três temas (cinco variáveis): escolaridade dos pais, ocupação dos pais e renda familiar, despontando, assim, um perfil em que esses temas são dominantes. Esse fator pode ser denominado família.

Finalmente, o terceiro fator reuniu variáveis de escola indicando duas variáveis: turno no Ensino Fundamental e turno no Ensino Médio.

Alerta-se que a ausência de outras variáveis na matriz fatorial, que poderiam *a priori* ser fortes na composição dos perfis, deu-se em função dos filtros aplicados. Nesse sentido, as variáveis que compõem o fator escola ficaram reduzidas à questão turno. Apesar de limitar nossa análise, é possível inferir que estudar em um dos diferentes turnos apresenta caráter identitário de lugar e de pertencimento social, assim como os fatores anteriores. É, portanto, um ponto de diferença em relação a outras condições.

## 6.2 CORRELAÇÃO DE VARIÁVEIS E SEUS RESPECTIVOS PESOS NO DESEMPENHO

Descrever o efeito das variáveis consideradas na produção dos diferentes modelos de correlação foi uma forma de ilustrar melhor o impacto positivo ou não no desempenho dos candidatos. O contato com uma diversidade tão expressiva de variações, mais do que indicar diferença no desempenho, por vezes, evidenciou marcadores sociais de diferença, o lugar de origem, a diferença de posses, a ausência de títulos escolares e outros fatores que não pareciam ser comuns a um grupo com percurso escolar tão parecido. Tudo indica que a disparidade do cenário encontrado remete a práticas socialmente percebidas, classificáveis, historicamente reproduzidas, como bem descreveu Bourdieu (2013) na sua obra *A Distinção Crítica Social do Julgamento*.

A produção dos diferentes modelos de correlação resultou num conjunto significativo de informações<sup>52</sup>, mas aqui serão apresentadas apenas as variáveis que apontam maior significância e maior proximidade com a tríade *família – escola – trabalho*, mas isso não impedirá que outras variáveis sejam apresentadas ao longo do texto.

Tabela 3 – Variáveis e efeitos

Coeficientes dos efeitos		Nível de efeito
Nível família - Construtos e subconstrutos	Q.1 - "Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?"	2,6
	Q.2 - "Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?"	2,1
	Q. 3 - "Ocupação do seu pai, ou do homem responsável por você?"	2,03
	Q. 4 - Ocupação da sua da mãe, ou da mulher responsável por você?"	*
	Q. 6 - "Qual é a renda mensal de sua família?"	1,9
	Q. 24 - "Na sua residência tem computador?"	7,5
	Q. 25 - "Na sua residência tem acesso à internet?"	5,5
Nível trabalho - Construtos e Subconstrutos	Q. 26 - "Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?"	-10,24
	Q. 27- "Com que idade você começou a exercer uma atividade remunerada?"	*
	Q. 28 - "Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava semanalmente?"	1,77
	Q. 29 e 30 - Indicador de trabalho enquanto necessidade	-6,3
Nível escola	Q. 44 - "Em que turno você frequentou o Ensino Fundamental ?"	-11,75
	Q. 45 - " Em que turno você frequentou o Ensino Médio?"	-3,4
Variáveis sociodemográficas	Q. 0 - Sexo	-2,9
	Q. 00- Raça/cor	-7,7

\*O asterisco representa as variáveis sem significância estatística

Fonte: Elaborada pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

O quadro de efeitos prefigura o impacto presente, mas também ajuda a imaginar que a realidade desigual vivenciada por muitos estudantes é resultado de um processo histórico e que, se depender das políticas públicas em vigor voltadas para a juventude, vai continuar sendo perpetuada para o futuro.

### 6.2.1 Escolaridade, Ocupação e Renda: o peso do *background* familiar no desempenho do ENEM

Ao se voltar para a análise do resultado da modelagem das variáveis incluídas no primeiro modelo, *a priori*, considera-se que os efeitos do *background* familiar é uma problemática que gradativamente passou a ocupar um lugar central no campo da Sociologia da Educação (LAREAU, 1987). Norteados por essa perspectiva, considera-se que os autos da história da educação revelam que o pioneirismo desta temática decorre de 1950, enquanto sua consolidação acontece a partir de 1970 e seguinte, notadamente a partir da obra *A reprodução*,

<sup>52</sup> Ver quadro completo (modelo I, II e III) no Apêndice A

de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Autores que não criaram uma categoria de análise sobre a família, mas apresentaram disposições teóricas que ajudam a entender que a dialética da reclassificação e da desclassificação se encontra na base dos mais variados processos sociais.

Feita essa constatação, passa-se agora para a exposição dos resultados. Em relação ao primeiro modelo, a variável escolaridade dos pais despontou como um dos itens que contribuiu favoravelmente para o bom resultado no ENEM. Se considerá-la numa crescente, é possível afirmar que quanto maior a escolaridade dos pais, melhores foram os desempenhos apresentados pelos candidatos. Especificamente, cada aumento na escolarização do pai acresce em 2,6 pontos o desempenho obtido no ENEM, e cada elevação na escolarização da mãe aumenta o desempenho em 2,4 pontos. Se levar em conta que os níveis de escolarização são formados por sete categorias, que vão desde “não estudou” até “pós-graduação completa”, pode-se afirmar que a diferença no desempenho dos estudantes com pais sem escolarização em relação aos jovens oriundos de famílias com formação universitária pode chegar a mais de 15 pontos. Em suma, toda variação na formação dos pais afeta significativamente os desempenhos. De qualquer forma, tanto a formação do pai quanto a formação da mãe são de extrema importância para a valorização da educação no seio familiar e para a transferência de valores favoráveis ao desempenho escolar.

No conjunto das variáveis explicativas consideradas para a *ocupação dos pais, mães e dos responsáveis*, percebe-se outro fator preponderante na explicação dos resultados. Observa-se que a diferença na profissão do pai afeta positivamente em cerca de dois pontos (1,9) o desempenho dos estudantes. Todavia, a profissão da mãe não se mostrou estatisticamente significativa<sup>53</sup> (provavelmente por multicolinearidade, ou seja, quando duas variáveis possuem forte associação, o efeito de uma variável anula o efeito de outra). De qualquer forma, o tipo da ocupação do pai é uma característica importante, pois as profissões foram divididas em cinco grupos, o que significa diferentes níveis de escolaridade por grupo, salário e tipo de representatividade como profissional. O formato de vários grupos significa que a diferença poderá chegar a mais de 10 pontos quando comparado o grupo 1 com o grupo 5.

Outro ponto sempre considerado pela literatura se refere à renda familiar, aspecto importante que influencia os investimentos que as famílias fazem na educação dos filhos, já

---

<sup>53</sup> De acordo com os padrões técnicos e estatísticos, só foram consideradas variáveis que apresentaram significância estatística (Sign.) de até 0,050 (LEVIN; FOX; FORDE, 2012).



que, conseqüentemente, tais investimentos contribuem para a trajetória e a formação educacional. É o que também se constata quando se avaliam os dados do ENEM, pois cada aumento na faixa salarial das famílias impacta em cerca de dois pontos (1,9) nos desempenhos obtidos. Lembrando que os rendimentos das famílias foram divididos em 17 faixas salariais, que vão de “Nenhuma renda” “até mais de quinze mil reais mensais”, isso significa que os jovens oriundos de famílias com melhores condições econômicas obtiveram cerca de 30 pontos a mais do que jovens oriundos de famílias menos abastadas. De qualquer forma, toda a diferença no rendimento das famílias acaba por afetar o desempenho educacional.

Contata-se que tanto o nível de escolaridade quanto a ocupação do pai apresentaram grau de significância superior ao da mãe. São resultados que ainda não tinham sido encontrados na literatura, haja vista que as informações recorrentes destacam aspectos referentes ao universo feminino, sendo mais relevantes, sobretudo, pelo grau de envolvimento das mães em relação à vida escolar dos filhos.

A partir dos resultados apresentados, é possível conjecturar que a figura do progenitor (nível de escolaridade e ocupação) desponta como “ condições necessárias à boa transmissão da herança” (BOURDIEU, 1998b, p. 261). O sucesso alcançado por alguns pais e o nível de escolaridade (capital cultural) se apresentaram como um condicionante favorável não só para a promoção do êxito escolar, o que pode prefigurar como efeito de destino, algo preponderante na continuidade do projeto paterno e de perpetuação da posição e sucessão familiar.

Por esse viés, é possível considerar que a ordem das sucessões familiares, de perpetuação do *conatus* inscrita na figura paterna, poderá ser considerada tanto entre os estudantes mais exitosos quanto entre os que fracassaram na escola.

### **6.2.2 Condicionante de Resultado: o peso do trabalho no desempenho do ENEM**

A mensuração do impacto da variável “trabalho” levou em conta os fatores (estar trabalhando, trabalhar por necessidade e a quantidade de horas trabalhadas). No quadro dos fatores com maior impacto produzido no modelo II, a tríade em questão despontou em termos de significância. Se, por um lado, parte do resultado alcançado indica o peso negativo da variável trabalho no desempenho escolar, por outro, a modelagem apresenta informações novas, com destaque para os efeitos referentes ao total de horas trabalhadas.

A modelagem produzida destaca que os participantes do ENEM que trabalhavam tiveram em média (-10,8 pontos) a menos do que aqueles que se dedicavam exclusivamente

aos estudos. A esse respeito, o “Indicador Trabalho e Necessidade”<sup>54</sup> apontou que os estudantes que se veem “obrigados” a trabalhar para suprir as necessidades domésticas e da família e a custear os próprios estudos acabam com resultados significativamente mais baixos (-6,8 pontos). Ou seja, a situação socioeconômica da família (*background* familiar), somada à exigência de entrada precoce no mercado de trabalho, acaba por prejudicar os resultados educacionais como um todo, impossibilitando a ascensão educacional de boa parte dos jovens que se encontram nessa situação, conseqüentemente, gerando um ciclo vicioso de reprodução das desigualdades sociais e escolares. O cenário de desigualdades escolares encontrado reforça o que já vem sendo apresentado na literatura, ou seja, a inserção precoce no mercado de trabalho impacta drasticamente o desempenho escolar. A diferença é que aqui foi possível quantificar o peso do impacto da variável no desempenho.

No que se refere ao trabalho, chamou a atenção o impacto da quantidade de horas trabalhadas no desempenho do estudante. *A priori*, conjectura-se que jornadas maiores afetariam ainda mais o desempenho. Porém, os resultados não apontaram para aquilo que se esperava, pois, os jovens que trabalhavam mais horas obtiveram resultados ligeiramente mais altos (1,5 pontos) do que aqueles que tinham jornadas de trabalho menores.

Acredita-se que talvez pesquisas qualitativas com jovens trabalhadores possam esclarecer essas diferenças de resultados e de que maneira a dedicação ao trabalho poderia influenciar positivamente no aprendizado e no desempenho.

De qualquer forma, é interessante especular para fins de exercício intelectual: o êxito dos candidatos que se declararam trabalhadores seria decorrente de uma supremacia da ideologia do mérito em prol da ideologia do dom? Além dos fatores considerados, o que mais poderia estar sendo favorável aos estudantes que, mesmo contribuindo para o binômio trabalho-escola, construíram um percurso exitoso na escola?

### **6.2.3 Considerando o Intramuros do Mundo Escolar: o impacto do peso dos condicionantes ligados à escola no resultado do ENEM**

A apresentação do impacto da variável escola esteve intimamente ligada ao que Luhmann (1992) chamaria de imprevisibilidade. Não há aqui a pretensão de reduzir o uso da maioria das variáveis sobre a escola, no entanto, a possibilidade de fazer escolhas respaldadas

---

<sup>54</sup> O “indicador trabalho” é resultado da junção de diferentes variáveis que indicam o trabalho como necessidade, “ajudar os pais”, “sustentar minha família (esposa e filhos)” e “ganhar o próprio dinheiro”. Os quadros com mais informações sobre essa tríade estão apresentados nos Apêndices A e B.

na literatura e de construir um objeto novo em termo de problemática fez com que não fossem consideradas variáveis sobre repetência<sup>55</sup>, uma vez que não são computados candidatos que tenham sido retidos, que tenham desistido e retornado à escola ou que estivessem em distorção idade-série. Ou seja, não se considerou a tríade repetência, distorção idade-série e evasão escolar, comumente apontada na literatura como promotora do fenômeno social fracasso escolar.

Seguindo essa lógica de critérios, a única variável explicativa relacionada à escola considerada foi o turno escolar. O resultado da modelagem realizada sinalizou que os candidatos que cursaram o Ensino Fundamental nos períodos vespertino ou noturno tiveram uma pontuação inferior (-11 pontos), quando se compara ao desempenho dos candidatos que estudaram no período matutino.

Apresentando influência menos expressiva, o efeito da variável “turno” no Ensino Médio resultou numa variação negativa (-3 pontos) no resultado dos participantes que declararam ter estudado no período vespertino ou noturno.

A ausência de informações sobre as motivações que levaram os candidatos a cursarem esse ou aquele período, sobre o que faziam no contraturno escolar, bem como a incipiente atenção dada ao tema pelo campo científico são alguns dos fatores que sinalizam para a necessidade da realização de outros estudos sobre essa questão.

### 6.3 RECORTE ANALÍTICO: O RESULTADO DO CRUZAMENTO ENTRE VARIÁVEL DEPENDENTE E VARIÁVEIS INDEPENDENTES

Para melhor consolidar a análise e o entendimento do efeito dos condicionantes de desempenho, a realização de cruzamentos entre a variável dependente e as demais variáveis explicativas apresentou-se como um dos procedimentos estatísticos mais eficazes. A capacidade de produzir informações adicionais e de ampliar o escopo de investigação sobre o objeto de estudo dá ao cruzamento uma espécie de poder heurístico (BOURDIEU, 2003c). Não apenas pela dupla capacidade de análise, mas por possibilitar uma visão particularizada do campo investigado e de suas homologias e/ou disparidades (BONNEWITZ, 2002, p. 30), sempre considerando os limites que cada investigação poderá apresentar.

---

<sup>55</sup> Para fins de constatação, foram consideradas as variáveis repetência e evasão em um dos modelos de análise, e o resultado foi surpreendente. Os resultados indicam que ter histórico de retenção ou abandono no Ensino Fundamental significa (-11,6) pontos no resultado, percentuais que sobem para (-19,2), quando se trata do Ensino Médio.

Norteados por essa perspectiva e tomando como base o quadro conceitual e os resultados dos modelos anteriores, a produção dos cruzamentos levou em conta a variável explicativa (média geral) e as demais variáveis que apresentaram maior índice de impacto no desempenho dos candidatos. A escolha foi balizada pelo poder explicativo que cada variável apresentou na modelagem realizada na etapa anterior.

Assim, supõe-se que quanto mais significativo o nível de impacto sobre a nota dos candidatos, maior seria o nível de representatividade nos resultados dos cruzamentos.

### **6.3.1 Trabalho e Escola: nível de participação dos candidatos vinculados ou não ao trabalho no quadro de resultados**

No conjunto das variáveis explicativas que apresentaram maior impacto no desempenho, o trabalho despontou como um dos fatores de maior significância. Os resultados indicam que participar do exame na condição de candidato trabalhador é ter uma queda (-10, 2 pontos) na nota.

Com base em tal realidade é possível considerar que a condição de candidato trabalhador tem como pano de fundo algumas duplicidades. Por um lado, o impacto da trajetória social exposta pela inculcação promovida pela sociedade e/ou família alegando que estudar é uma das formas de ascender socialmente. Por outro, a adesão consciente ou não a essa proposta requer certamente motivação para poder conciliar o binômio trabalho-escola. Ao que tudo indica, não se trata de uma disposição qualquer, muito menos de um *hobby*, pelos menos para os 46,6%<sup>56</sup> que elegeram o trabalho como meio de ajudar nas despesas da casa, ou como projeção de futuro para 61,7% dos que sonham em poder custear os estudos. As motivações dão pistas sobre estilos de vida e sobre a estrutura de posições sociais ocupadas por muitos candidatos.

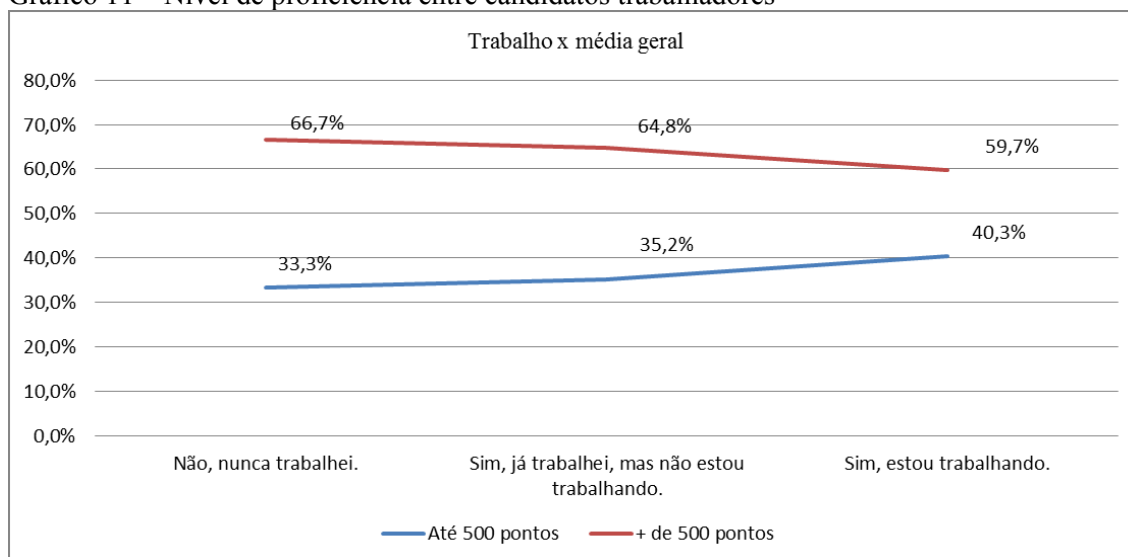
Conforme foi possível perceber, o trabalho é uma das variáveis predominantes na lógica de funcionamento do campo de produção de bens culturais e estratégias de distinção de grande parte dos candidatos, dando a entender que a permanência na escola estava intimamente ligada à necessidade de estar vinculado a um gerador de renda.

Mediante as constatações apresentadas, o passo seguinte consistiu em ilustrar comparativamente os percentuais de participação dos candidatos trabalhadores ou não no quadro de desempenho do ENEM.

---

<sup>56</sup> Conferir quadro completo no Apêndice A.

Gráfico 11 – Nível de proficiência entre candidatos trabalhadores



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

A partir do que foi apresentado, é possível inferir que os resultados se mostram muito mais favoráveis aos candidatos que nunca trabalharam. A dedicação exclusiva aos estudos contribuiu para que 67,3% dos participantes do grupo dos não trabalhadores tivessem desempenho superior a 500 pontos. De modo decrescente, a soma dos candidatos que já haviam trabalhado e não estavam trabalhando totalizou 64,8%, enquanto entre os trabalhadores chegou a 59,7%. A diferença na soma dos percentuais indica uma forte ascendência favorável aos candidatos não trabalhadores.

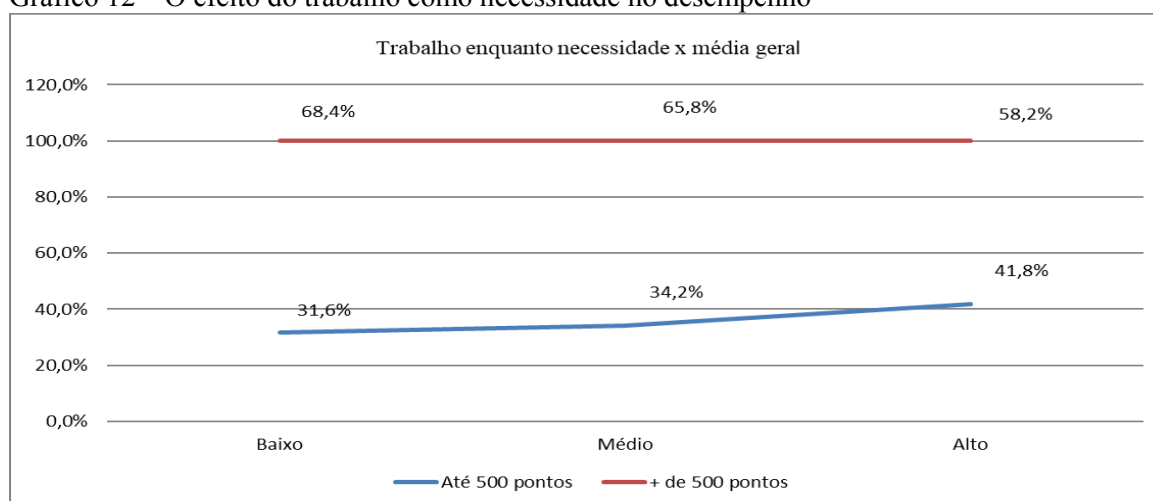
Apresentando uma variação inversa, a maior representação entre os candidatos com pontuação até 500 pontos ficou a cargo dos 40,3% de participantes que declararam estar trabalhando, seguidos de 32,5% dos que já haviam trabalhado e 33,3% dos que nunca trabalharam. A maior representatividade dos candidatos trabalhadores entre aqueles que apresentaram menores resultados é mais uma forma de indicar o quanto a conciliação de trabalho e estudo pode contribuir para a desigualdade escolar.

### 6.3.2 Trabalho como Necessidade: o impacto do trabalho na média geral dos candidatos cumpridores de uma dupla jornada

Considerar o peso do indicador “trabalho e necessidade” na média geral dos candidatos foi uma forma não só de ilustrar possíveis variações no desempenho, mas de reconhecer que a duplicidade do binômio: escola e trabalho, por mais injustificável que seja, ganha dimensões muito mais inaceitáveis quando a realização da dupla jornada é feita para fins de suprir necessidades, sejam elas de caráter individual, ou manutenção da família. A

árdua tarefa de ter que gerar renda e conciliar os estudos apresenta-se como uma estratégia compensatória não apenas de sobrevivência, mas de tentar driblar possíveis desclassificações futuras decorrentes da ausência de títulos escolares que os diferentes mercados exigem. Nesse cenário de esforços e de permanência na escola, o impacto da variável considerada mostrou-se muito mais favorável aos candidatos com menor dependência do trabalho, conforme apresentado a seguir.

Gráfico 12 – O efeito do trabalho como necessidade no desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

A taxa de respostas declaradas aos níveis de necessidade, distribuídas em “baixo, “médio” e “alto”, revelaram de modo pormenorizado o efeito do indicador “trabalho e necessidade” na média geral dos candidatos.

Observa-se que a tendência a decrescer apresentada pela linha vermelha é um indicativo da magnitude que a variável considerada tem sobre o desempenho. O declínio revela que quanto mais expressiva for a necessidade de estar vinculado ao mundo do trabalho, menores serão as chances de o estudante pertencer ao grupo com melhor desempenho. Constatação que ficou evidente quando se comparam os percentuais de representação de cada grupo com pontuação acima de 500 pontos. Pertencer ao grupo com baixa necessidade de conciliar trabalho e escola contribuiu para que a representatividade desse grupo obtenha 68,4% dos candidatos com melhores médias. Apresentando percentuais menos elevados, o grupo com necessidade média teve 65,8% dos participantes entre os que mais pontuaram, enquanto a menor participação ficou com o grupo que manifestou alta necessidade de trabalhar, perfazendo 58,2% dos participantes desse mesmo grupo.

Os números indicam que ter um alto nível de necessidade de estar ligado ao trabalho é um fator determinante para a não participação no grupo com melhor desempenho. Por mais que a relação maior necessidade e desempenho apresente forte correlação, há uma falta de informações sobre as estratégias familiares e escolares que possibilitaram a permanência do grupo com maior dependência do trabalho na escola. Permanecer na escola e ter concluído os diferentes ciclos de ensino sem interrupções é um feito que coloca em destaque novamente a ideia de mérito. Foi apenas o esforço que contribuiu para que os candidatos trabalhadores permanecessem na escola?

### **6.3.3 Horas Trabalhadas e Desempenho: o peso da ausência de tempo livre na nota do ENEM**

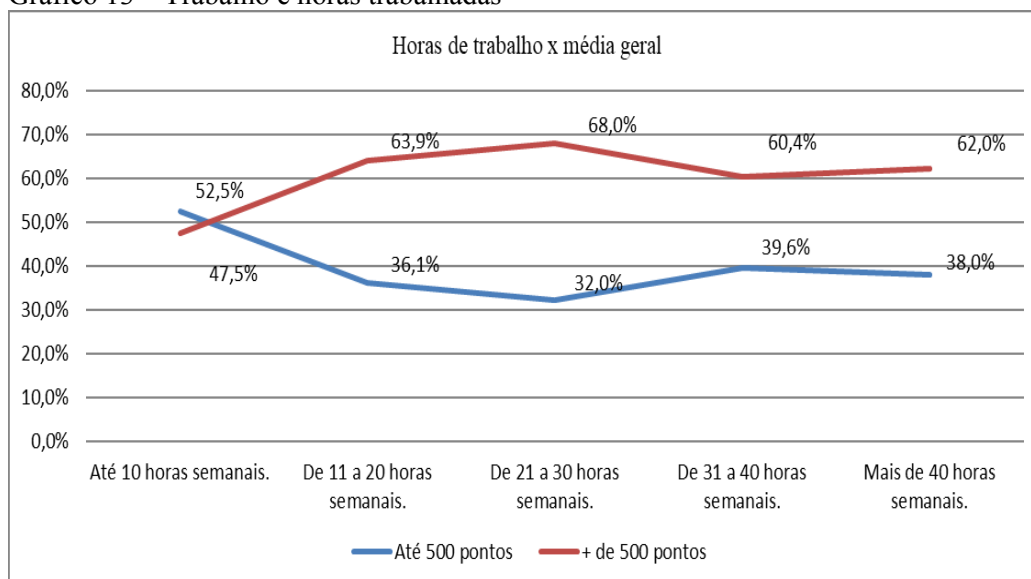
A busca pela identificação do efeito da carga horária no desempenho foi precedida de certa convicção, mais do que em outros momentos, o previsível insistia em despontar como o mais provável em termos de efeito favorável ao bom desempenho. No entanto, citando como exemplo, os efeitos identificados no modelo de correlações, em que o peso apresentou efeito contrário, uma vez que os participantes que declararam trabalhar mais horas obtiveram resultados ligeiramente superiores (1,5 pontos), quando comparados com aqueles que apresentaram jornadas de trabalho menores, aqui também o resultado destoou daquilo que parecia ser o mais presumível.

Nota-se que tanto no resultado do cruzamento como no procedimento estatístico realizado na etapa anterior, o crível cedeu lugar ao improvável. A possível equação na qual menos horas de trabalho deveria gerar efeito favorável ao bom desempenho não se confirmou. Pelo contrário, o peso das horas trabalhadas na média geral mostrou-se muito mais significativo em todos os grupos com o total de horas superiores ao mínimo (“de até dez horas semanais”)<sup>57</sup>, de modo que, em cada grupo, o índice de desempenho foi superior a 500 pontos para mais de 60% dos participantes, de acordo com as informações apresentadas no Gráfico 13.

---

<sup>57</sup> Outra questão importante a ser considerada são os casos com valores faltantes (*missings*), no total da amostra, 2.858 candidatos não responderam ou deixaram a questão incompleta. Entre os respondentes, os percentuais ficaram distribuídos da seguinte forma: 9% declaram trabalhar até 10 horas semanais; 22,8% de 11 a 20 horas semanais; 13,2% declaram de 21 a 30 horas por semana; 25,8% de 31 a 40 horas; e 29,2% mais de 40 horas semanais. O maior percentual de participação ficou por conta dos candidatos que declaram trabalhar mais tempo, surpreendentemente, quase 30% dos trabalhadores dedicam mais de 40 horas por semana a atividades laborais.

Gráfico 13 – Trabalho e horas trabalhadas



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

De acordo com o resultado apresentado, é possível perceber que o nível de variação do efeito das horas trabalhadas é relativamente homogêneo, a menor percentagem em termos de representatividade nos grupos com pontuação acima de 500 pontos ficou com o grupo de candidatos com menor tempo destinado ao trabalho, 52,5% do total. Os participantes que supostamente teriam mais tempo para estudar no contraturno, que pelo total de horas trabalhadas não têm a manutenção familiar como prioridade, mesmo assim despontaram por apresentarem o menor percentual de efeito favorável em termos de desempenho. Em um outro extremo, é possível perceber algo que parecia pouco provável, sobretudo entre os participantes com mais de 40 horas semanais destinadas à vida laboral, isto é, 62% do grupo com média superior a 500 pontos. Os resultados que emergiram desses dois grupos indicam a necessidade de outras modalidades de pesquisas voltadas à identificação dos possíveis fatores que contribuiriam para o surgimento de resultados tão díspares.

Apresentando níveis de variação semelhantes e com maior predominância do efeito favorável ao melhor desempenho, a constituição dos demais grupos prefigura um cenário novo, que não foi possível encontrar na literatura corrente. O maior destaque ficou por conta dos participantes que declararam trabalhar de 21 a 30 horas semanais, o grupo que mais teve representantes com melhores notas, 68,% no total. Apresentando declínio no total de candidatos com pontuação acima de 500 pontos, o grupo que declarou trabalhar de 11 a 20 horas semanais teve 63,9% de participantes com mais pontos. Situação semelhante apresentaram os candidatos com vida laboral de 31 a 40 horas semanais, os quais tiveram 60,4% de representação entre os que mais pontuaram.



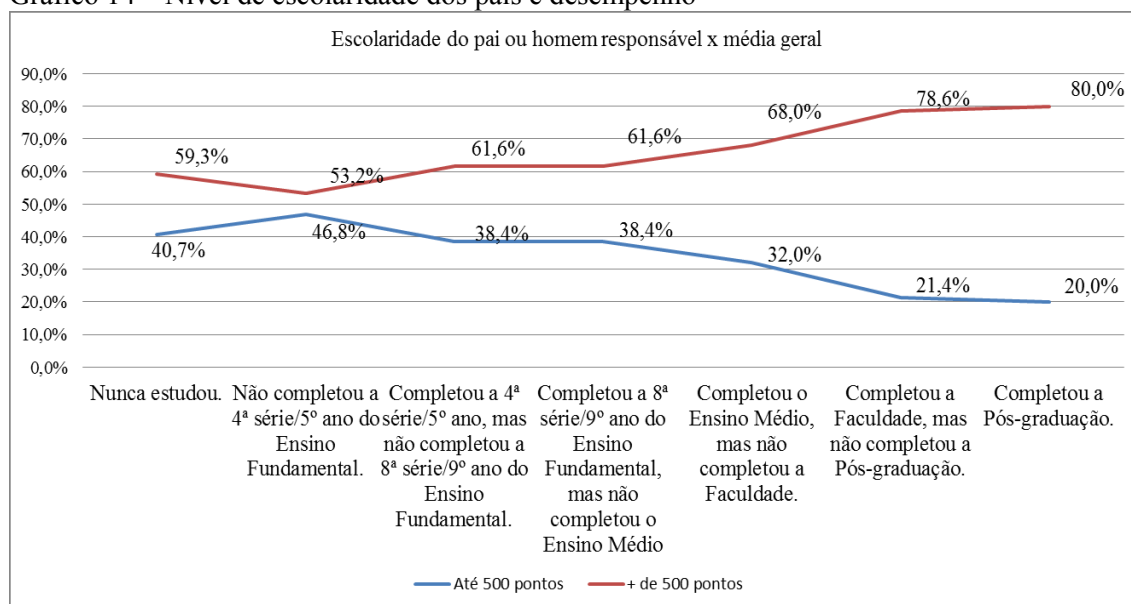
No computo geral, é possível dizer que a variável hora trabalhada tem um elevado grau de significância e de associação positiva com o desempenho. Em paralelo a isso, as sucessivas testagem não apontaram qualquer problema operacional, e a ausência de informações na literatura sobre a temática em questão é um dos fatores que reforçam a necessidade da realização de outras modalidades de pesquisa.

#### 6.4 ESCOLARIDADE DO PAI E DESEMPENHO NO ENEM: A DISTRIBUIÇÃO DO QUADRO DE NOTAS SEGUNDO O CAPITAL INCORPORADO

A escolaridade dos pais foi um dos fatores que mais pesou favoravelmente em prol do desempenho dos candidatos. O impacto de 2,6 pontos aumentou gradativamente conforme o nível de escolaridade apresentado pelos pais. Por exemplo, ter pai com nível superior de ensino favoreceu o candidato em até 15 pontos. Os efeitos da escolaridade paterna nos remeteu novamente a Bourdieu (1998e, p. 85), mais precisamente ao termo “eficácia ideológica”, ação que decorre de um amplo processo de socialização e do legado de capital incorporado pelas relações duradouras, aqui personificadas pela figura que centraliza o *conatus* familiar, o pai.

Para fins de tornar mais evidente o efeito do nível de escolaridade dos pais, construiu-se o Gráfico 14 apresentado a seguir. Os resultados ilustram a dinâmica do campo no qual os efeitos dos bens culturais se produzem e se reproduzem promovendo distinção e diferentes estratégias, entre elas, a luta pela permanência na escola.

Gráfico 14 – Nível de escolaridade dos pais e desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

De acordo com o que foi apresentado, é possível perceber que os diferentes resultados produzem efeitos e direcionamentos opostos, o que fica evidente na configuração das linhas de tendências. Por um lado, o aumento da linha vermelha indica o privilégio daqueles que, assegurados pelas diferentes espécies de capital, aumentaram as chances de pertencer ao grupo dos candidatos com melhor desempenho. Por outro, o declínio da linha azul sugere que quanto mais elevada for a ausência de “transmissão hereditária do capital” (BOURDIEU, 1998e, p. 84), maiores serão as chances de os filhos pertencerem ao grupo com menor desempenho.

Por mais que os diferentes grupos apresentem, em maior ou menor grau, o nível de impacto promovido pela titulação escolar dos pais, considera-se que seria importante centralizar esta análise nos percentuais que evidenciaram os maiores extremos: o desempenho obtido pelos candidatos cujos progenitores “nunca estudaram” e a pontuação daqueles que os pais completaram a “pós-graduação”. A diferença apresentada por esses dois grupos revela um distanciamento social, relacional, de diferentes *habitus* e condições de existência.

No tocante aos dois resultados, é possível perceber que a ausência do capital cultural determinado pelo certificado escolar dos pais contribui para que 40% dos candidatos pertencentes a esse grupo obtivessem média de até 500 pontos, enquanto os demais 59,3% do mesmo grupo contabilizaram média de mais de 500 pontos. Em contrapartida, o grupo de participantes cujos pais investiram em estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural totalizou 80% dos candidatos com notas acima de 500 pontos, sendo que os demais 20% ficaram com desempenho abaixo do descrito.

Como é possível perceber, a mesma análise caberia para os demais grupos, embora a diferença de resultado entre eles apresente oscilações menos expressivas à medida que a titulação dos pais aumenta. O quadro como um todo prefigura a esfera simbólica e cultural a qual está intimamente relacionada com a estrutura social, constituída pelas relações de força, de poder e do lugar que as pessoas ocupam na esfera social.

#### **6.4.1 Nível de Escolaridade das Mães e Desempenho: a distribuição do quadro de notas segundo o capital incorporado**

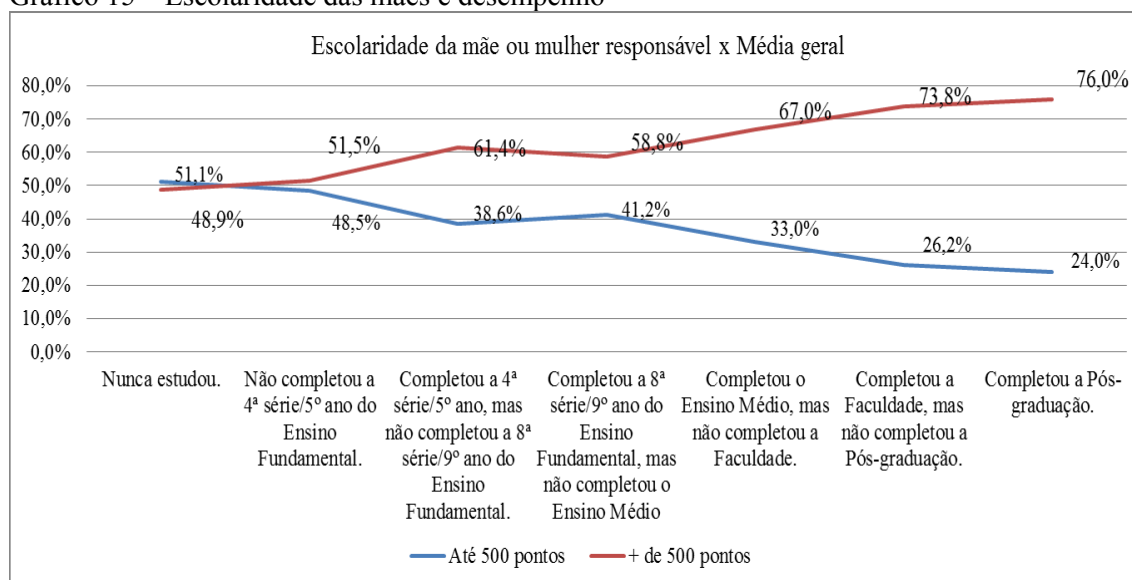
A participação no processo de socialização da criança, na constituição das relações duráveis, de acompanhamento dos afazeres escolares e a participação ativa na vida dos filhos são alguns dos indicativos que elegem a figura materna como preponderante no processo de escolarização das crianças. Por esse viés, o nível de escolaridade apresenta-se como

importantíssimo nesse processo. Prova disso, foi a constatação de que o nível de escolaridade das mães pode impactar em até 2,4 pontos no desempenho dos candidatos, interferência que poderá aumentar até 15 pontos nos grupos com nível mais elevado de ensino.

Para se ter uma ideia das estratégias de reprodução que famílias e indivíduos têm recorrido para melhor salvaguardar sua posição no espaço social, a construção do quadro de desempenho considerando o impacto do nível de escolaridade da mãe foi fundamental. Acredita-se que ampliar o quadro de informações sobre os efeitos do nível de escolaridade materno é também uma forma de reconhecer que condições de existência diferentes produzem *habitus* e, conseqüentemente, podem resultar em efeitos diferentes.

A composição e distribuição do quadro de desempenho apresentado a seguir é um indicativo de que os efeitos do nível de escolaridade das mães refletem em aspectos ainda não considerados em outros estudos.

Gráfico 15 – Escolaridade das mães e desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Com base na constituição do indicador que ilustra os diferentes resultados, é possível perceber que o nível de escolaridade das mães produz efeitos distintos no desempenho dos candidatos. A linha vermelha revela que quanto mais elevado o nível de escolaridade das mães, maior a possibilidade de os filhos estarem no grupo com pontuação acima de 500 pontos. Em um sentido contrário, a composição da linha azul indica que ter mãe com baixo nível de escolaridade aumenta significativamente as chances de pertencer ao grupo com menos pontuação. O formato na variação dos resultados se assemelha ao que foi encontrado

no quadro dos pais, aqui, o fator de maior diferenciação ficou a cargo dos percentuais sobre curso superior, de modo a apresentar uma leve tendência ao resultado dos pais.

Assim como no grupo dos pais, os itens “nunca estudou” e “completou a pós-graduação” se apresentaram como o melhor parâmetro de interpretação, pois se um revela ausência de títulos escolares, o outro concentra mães com o mais alto nível de escolaridade.

É possível perceber que no grupo de filhos com mães que nunca estudaram, um total de 51,1% obteve pontuação de até 500, enquanto 48,9% somaram mais de 500 pontos. Se, para 50% dos candidatos, a ausência de escolaridade das mães não apresentou impacto significativo nas notas, o mesmo não é possível dizer para outra metade. Em outro extremo, o total de participantes que declararam ter mães com pós-graduação completa ficou dividido entre 76% com nota superior a 500 pontos e 24% com desempenho de até 500. Isto é, para 52% dos candidatos deste grupo, o nível de capital cultural decorrente do diploma fez diferença.

No que diz respeito aos demais grupos, é possível perceber que o aumento no número de participantes com nota acima de 500 pontos, notadamente, tem forte correlação com a elevação no nível de escolaridade da mãe, tanto é que os maiores percentuais de desempenho foram registrados a partir dos grupos de mães com ensino médio completo.

Constata-se que quando o nível de escolaridade das pessoas mais próximas (pai e mãe) é igual ou superior ao dos candidatos, o nível de desempenho apresenta um aumento significativo. Ou seja, o peso da escolaridade dos responsáveis no desempenho dos estudantes indica o quão significativo é o que Bourdieu (2014, p. 27) denominou de “capital cultural herdado direto da família”, o que ficou evidente na premissa: quanto maior a escolaridade do pai ou da mãe, mais expressivo é o resultado apresentado pelo estudante.

Mediante o anteposto, é possível dizer que o sistema de produção das desigualdades escolares tem forte correlação com o capital incorporado no conjunto familiar. Os índices reforçam a reprodução de uma trajetória social de linhagem, a qual poderá resultar em ascensão ou declínio de diferentes ordens, de modo a impactar na mobilidade educacional intergeracional, conforme apresentado.

Considerando essa lógica de efeitos, o passo seguinte consiste em analisar a distribuição dos resultados a partir da variável “nível de ocupação dos progenitores” (pai e mãe).

## 6.5 O EFEITO DA OCUPAÇÃO: O IMPACTO DA REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL NO DESEMPENHO

Se considerar que o capital cultural deriva de um amplo conjunto de posições sociais e de percepções e, por conseguinte, dos efeitos dos títulos escolares, a ocupação do pai e da mãe pode ser avaliada como um dos principais fatores de manutenção ou ascensão na esfera social. A perspectiva é reforçada por Bourdieu e Passeron (2009), ao destacar que as estratégias de reprodução, e, sobretudo, os efeitos da reconversão do capital econômico em capital cultural que familiares ou indivíduos buscam realizar nos diferentes mercados (inclusive o escolar) têm estreita relação com as condições sociais dos agentes.

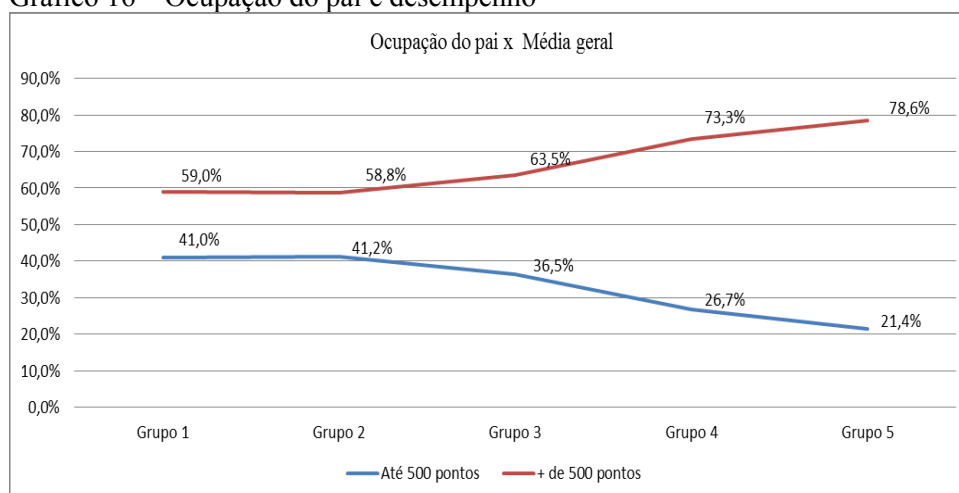
### 6.5.1 Ocupação do Pai e Desempenho: o efeito da profissão do progenitor no desempenho dos candidatos

Considerando o que já foi apresentado num outro momento, é possível dizer que a figura paterna é uma personificação do *conatus*, do projeto familiar, com capacidade de promover herdeiros ou deserdados sem herança. Seguindo essa lógica, considerar o efeito da correlação entre ocupação do pai e média geral apresentou-se como um passo extremamente importante na identificação do impacto familiar no desempenho dos candidatos.

Na etapa anterior, o resultado das correlações indicou que a ocupação dos pais tem impacto favorável de 1,9 pontos na nota dos candidatos; constatação que ficou muito mais evidente com a produção dos cruzamentos, em que o peso pode ser associado às diferentes ocupações exercidas pelo grupo de progenitores.

A composição do Gráfico 16 apresentado a seguir, de modo geral, não só apresenta os diferentes níveis de impacto, mas evidencia informações que até então não haviam sido encontradas na literatura.

Gráfico 16 – Ocupação do pai e desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Com base nos diferentes percentuais apresentados, é possível inferir que o impacto da ocupação dos pais produz efeitos de diferentes ordens, o que ficou perceptível na formação das linhas de tendências. O declínio da linha azul e a ascensão da linha vermelha é um indicativo que destaca o peso da ocupação do pai na média geral dos candidatos.

O quadro de desempenho dos candidatos com mais de 500 pontos constitui, sem dúvida, o efeito da boa transmissão da herança, pensando aqui no capital cultural. Tanto é que 78,6% dos participantes que declararam ter pais cuja profissão exige curso superior (grupo 5) permaneceram entre aqueles com maior pontuação, enquanto 21,4% do mesmo grupo pontuaram abaixo de 500. Com percentuais menos expressivos, o grupo de candidatos que disseram ter pais com profissão que exige diploma superior, técnico ou de ensino médio concentrou 73,3% entre os que mais pontuaram e 26,7% com pontuação até 500 pontos. Constata-se que a maior participação entre os candidatos com melhor desempenho vai decaindo na medida em que a profissão do pai demanda menor titulação, o que ganhou notoriedade na constituição dos resultados apresentados pelos grupos 3, 2 e 1. Nota-se que, nesses três grupos, a ocupação dos pais faz parte do *métier* de funções consideradas populares e com baixa exigência de escolaridade, com destaque para o grupo 1. Não por acaso, foi esse grupo que apresentou o menor índice de participação entre os candidatos com média superior a 500 pontos, totalizando 59%, em detrimento de 41% do mesmo grupo que ficou com pontuação abaixo de 500.

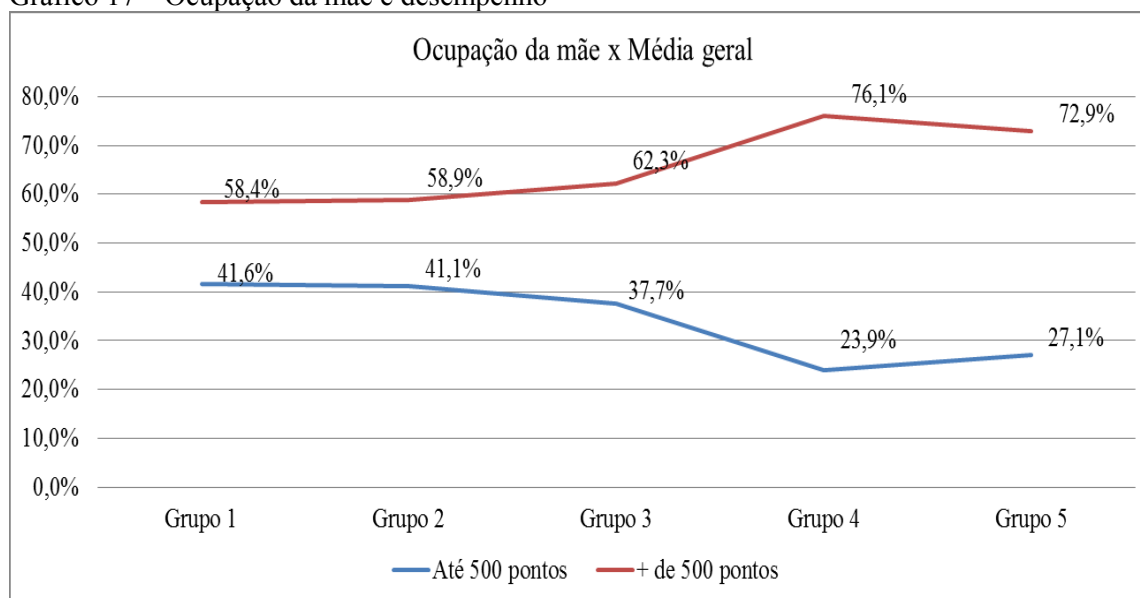
Com base nos resultados encontrados, é possível afirmar que o peso favorável ao bom desempenho tem estreita relação com o nível de escolarização que cada grupo de profissões exige. Por esse prisma, pode-se deduzir que ter pai com profissão que exige titulação igual ou superior ao do candidato aumenta significativamente as chances de êxito na prova do ENEM.

### 6.5.2 Ocupação da Mãe e Desempenho: o efeito da profissão da progenitora no desempenho dos candidatos

A possibilidade de mensurar o peso da ocupação das mães na média geral foi preponderante para o reconhecimento do efeito das relações duráveis de convivência e de socialização que culturalmente costumam ser atribuídas ao cuidado da mãe.

Com base nos resultados apresentados no Gráfico 17, é possível perceber que a variável ocupação da mãe apresentou níveis de impacto significativo na média geral dos candidatos, mas com oscilações menos expressivas em alguns grupos, sobretudo se comparado ao peso da ocupação dos pais.

Gráfico 17 – Ocupação da mãe e desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

De acordo com os resultados apresentados, percebe-se que as diferentes ocupações exercidas pelas mães reforçam uma tendência identificada em etapas anteriores, isto é, quanto maior a escolaridade do pai ou da mãe, maiores serão as chances de os participantes fazerem parte do grupo com maior pontuação. O quantitativo de estudantes com média superior a 500 pontos nos grupos 5 e 4 é um exemplo. Não por acaso, 72,9% dos estudantes do grupo 5 que declararam ter mãe cuja profissão exige curso superior obtiveram notas superiores a 500 pontos, total expressamente superior aos 27,1% do mesmo grupo que pontuaram até 500. O efeito positivo da ocupação da mãe pode ser percebido também no grupo 4, em que 76,1% dos participantes declararam ter mãe com ocupação que exige formação equivalente a superior, técnico ou Ensino Médio. Nos dois grupos em que a profissão da progenitora exige

formação equivalente ou superior a dos participantes, o índice entre aqueles que obtiveram melhores médias foi superior a 70% dos estudantes em cada grupo.

Apresentando níveis decrescentes de impacto no quadro de melhores médias, o grupo 3, 2 e 1 exibiu uma realidade semelhante ao que foi identificado junto aos pais. À medida que as ocupações passaram a exigir níveis menos elevados de escolaridade, a concentração de candidatos com média acima de 500 pontos decaiu drasticamente. A maior representatividade em termos de efeitos negativos ficou a cargo do grupo 1, no qual estão concentradas as ocupações que demandam apenas noções básicas de escolaridade. Nesse grupo, 58,4% dos participantes apresentaram desempenho acima de 500 pontos e 41,6% abaixo.

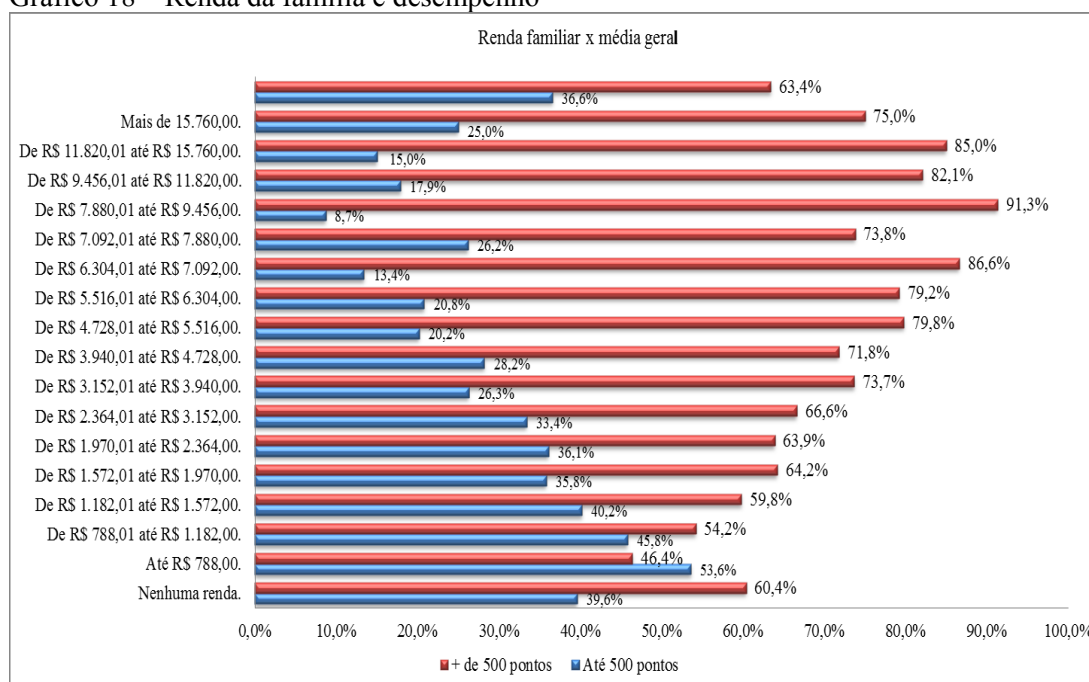
#### 6.6 RENDA FAMILIAR E DESEMPENHO: POSSIBILIDADE DE RECONVERTER CAPITAL ECONÔMICO EM OUTRAS FORMAS DE CAPITAL

Se considerar o conjunto das variáveis referentes ao contexto familiar que foram analisadas nesta pesquisa, a renda é o fator que possibilitou pensar de modo mais significativo a convertibilidade do capital econômico em capital cultural e, conseqüentemente, idealizar uma apropriação simbólica que pressupõe a possibilidade de a família usufruir de diferentes tipos de capital e de realizar estratégias para fins de assegurar o investimento em diferentes mercados, inclusive o escolar.

O cruzamento da variável renda e média geral resultou num quadro que prefigura não apenas desigualdade econômica, mas evidencia o peso que tal diferença tem sobre o desempenho dos candidatos. A configuração do Gráfico 18 apresentado a seguir indica um conjunto de desigualdades que aqui foram materializadas no valor da renda mensal e na média geral dos candidatos, mas que poderiam ser ampliadas para outras tantas.



Gráfico 18 – Renda da família e desempenho



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Em um primeiro momento, a impressão é a de que não se havia considerado apenas estudantes de escola pública, tamanha a desigualdade de renda declarada pelos participantes. Conforme apresentado, a remuneração mensal das famílias perfaz valores cujo peso mostrou-se muito mais favorável aos candidatos que somaram mais de 500 pontos, se comparado ao grupo com menor pontuação. O êxito dos candidatos com maior poder aquisitivo é um indicativo de que a reconversão do capital econômico em cultural é forte aliada na produção de bons resultados escolares.

Observar a sinuosidade que compõe as colunas é uma das melhores formas de perceber a variação do fator renda entre os candidatos e, por sua vez, o quanto a diferença econômica produz efeitos no desempenho. Se, por um lado, a coluna azul que representa os percentuais de pontuação até 500 pontos diminui à medida que o nível de renda aumenta, por outro, a coluna vermelha que simboliza os melhores resultados apresenta sentido contrário, a cada melhora no nível de renda, a coluna torna-se mais expressiva.

É possível perceber que o nível de impacto no desempenho apresenta certo equilíbrio nos primeiros níveis de renda, a variação do peso entre quem declarou receber de um salário mínimo (R\$ 788,00) a dois salários (R\$ 1.572,00) é relativamente aproximada, se comparado ao desempenho dos candidatos considerados mais afortunados. No grupo dos participantes cuja renda representa condições sociais aproximadas, a participação entre quem pontuou mais de 500 pontos oscilou de 46,4% no grupo dos estudantes com renda equivalente a um salário

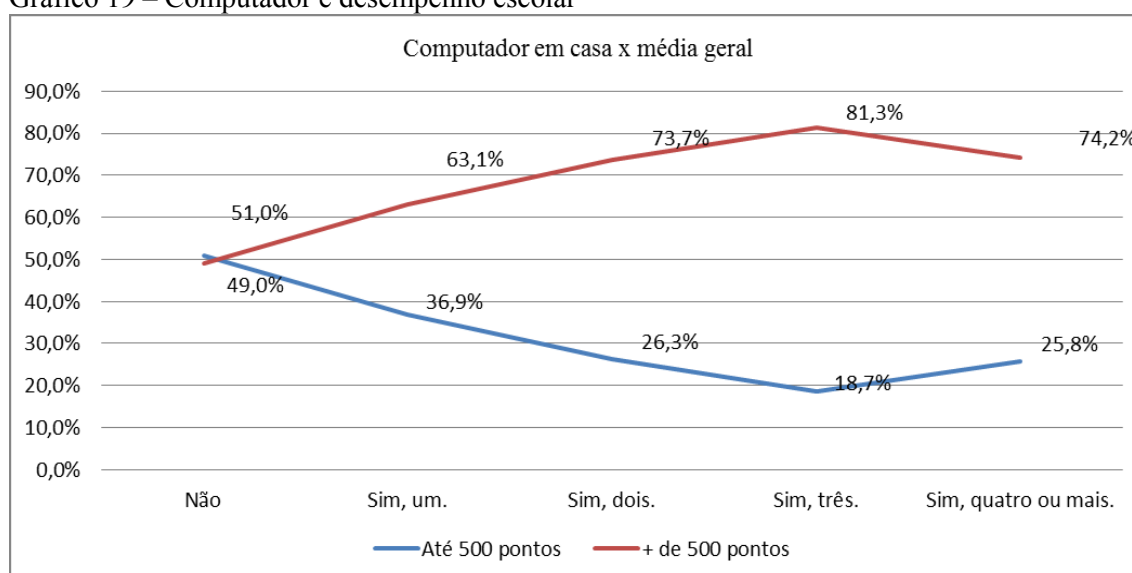
a 59,8% entre aqueles que disseram ter o dobro da mesma renda. Nota-se que nos demais grupos, a participação no quadro dos mais exitosos aumentou significativamente à medida que o poder econômico da família se tornou mais expressivo, de modo que a partir do grupo que declarou receber até dois salários e meio (R\$ 1.970,00), a totalidade dos que mais pontuaram sofreu variações que oscilaram de 64,2% a 91,3% em todos os grupos.

### 6.6.1 Inclusão Digital: posse de bens em casa e desempenho escolar

A diferença de renda é um indicativo que revela poder de apropriação material pressupondo capital cultural objetivado, o qual, segundo Bourdieu (1998d), pode derivar da aquisição material que torna essa modalidade de capital possível. Nessa vertente, destaca-se o efeito da variável “computador em casa”, a qual despontou em termos de impacto favorável no desempenho dos candidatos (7,5 pontos), mais do que ter acesso à internet, cujo impacto totalizou (5,5 pontos)<sup>58</sup> na média. Esse resultado sobressai ao peso de outras variáveis comumente reconhecidas como facilitadora de acesso a diferentes tipos informação, como a TV por assinatura.

Em linhas gerais, o cruzamento da variável “computador e média geral” contribuiu para melhor exemplificar o efeito da posse de bens no desempenho dos candidatos.

Gráfico 19 – Computador e desempenho escolar



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

<sup>58</sup> Ver Quadro II no Apêndice A.

Com base nos percentuais apresentados, é possível perceber o quanto é significativa a posse de determinados bens. Ter um computador poderá ser significativo, mas ter dois ou três é um indicativo de que a partir de uma variável ou entre uma ou outra é possível que existam fatores que possam contribuir para o bom desempenho escolar.

A oscilação apresentada pelas linhas de tendência indica que a maior ou menor participação no quadro de médias, acima de 500 pontos, está diretamente ligada ao quesito posse. Não por acaso, a menor participação entre os candidatos com melhores notas teve como representantes 51% do grupo de participantes que disseram não ter computador em casa. Exibindo valores muito mais expressivos, o grupo que declarou ter um computador totalizou 61,3% de representantes com melhores médias. Apresentando melhores índices, o grupo que declarou possuir dois computadores obteve representação de 73,7% no retrato dos mais exitosos, um valor expressivo, mas que ficou aquém dos 81,3% que declararam ter até três computadores. A maior incidência de estudantes com melhor pontuação nos grupos com maior número de computadores reforça a importância da posse como meio de aquisição do capital cultural objetivado e denuncia o quadro de desigualdade de renda vivenciado por grande parte dos estudantes.

Para fins completares, recorre-se às informações apresentadas pelo IBGE (2010), o qual destaca que no Brasil cerca de 116 milhões de pessoas têm acesso à internet, o que representa 64,7% da população. Mesmo com a evidente expansão da rede, ainda existem muitas barreiras que impedem a sua plena execução. Um em cada quatro domicílios brasileiros não conta com nenhum morador familiarizado com dispositivos tecnológicos, e 75,2% das pessoas que informaram não ter acesso à internet declararam não saber utilizá-la. Na zona rural, 21,3% das casas ainda não têm esse tipo de serviço, e, no Nordeste, o uso da internet pela população ocupada é quase 50% maior do que entre os que não têm ocupação. Santa Catarina apresenta uma situação melhor, pois 85% da população têm acesso à internet em casa.

O cenário indica que apesar de boa parte dos brasileiros e catarinenses terem acesso à internet, o acesso é desigual e é necessário analisar também a forma como as pessoas se apropriam das informações veiculadas na rede. Assim sendo, considerando todo o exposto, o acesso à tecnologia, à informação e à internet torna-se elemento essencial para se pensar a educação e os resultados dos indivíduos em todos os âmbitos da educação, do ensino infantil às avaliações em larga escala.

## 6.7 ASPECTOS PESSOAIS: INDICADOR DE DESEMPENHO SEGUNDO A RAÇA/COR E O SEXO DECLARADO

Com foi possível observar, as variáveis sociodemográficas (sexo e raça/cor) não derivam diretamente da tríade *família – escola – trabalho* dos fatores considerados como norteadores desta pesquisa, no entanto, mostrou-se favorável considerá-las nesta etapa do estudo, uma vez que os efeitos da modelagem anterior não apenas confirmaram aspectos consolidados na literatura, mas apresentaram novidades.

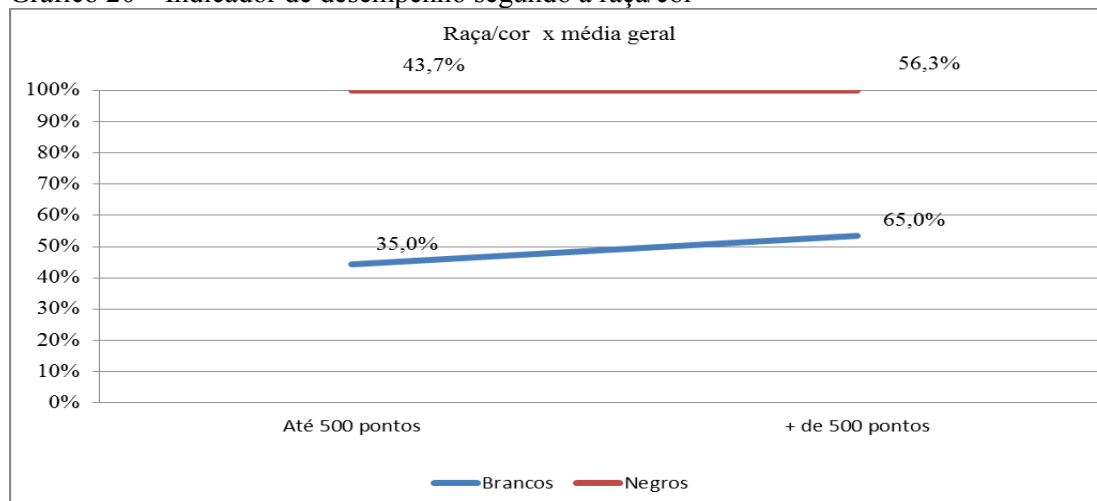
### 6.7.1 Desigualdade Racial na Educação: o peso da raça/cor no desempenho do ENEM

A desigualdade racial na educação é um tema consolidado na literatura desde outros tempos. Henriques (2001) e Hasenbalg (2005) são alguns dos pesquisadores que, ao longo das últimas décadas, não têm medido esforços para identificar os diferentes fatores que historicamente incidem na promoção de desigualdades escolares entre estudantes brancos e não brancos.

Em conformidade com o que tem sido apresentado na literatura, o impacto (-7,5 pontos) no desempenho dos estudantes não brancos participantes do ENEM é uma forma de evidenciar que a desigualdade escolar entre brancos e negros continua sendo produzida e reproduzida, mesmo entre estudantes com percurso escolar semelhante.

A apresentação dos percentuais de participação no quadro de maior ou menor desempenho do ENEM foi uma das formas mais didáticas que se encontrou para apresentar o cenário de desigualdades no desempenho, o que pode ser visto no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Indicador de desempenho segundo a raça/cor



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Nota-se que a variação de participação no quadro de desempenho produz percentuais distintos em cada grupo. Se, entre os participantes que totalizaram até 500 pontos, a maior participação é dos estudantes pretos e pardos, perfazendo 43,7% do grupo, a mesma representatividade não se repetiu entre aqueles que somaram pontuação acima de 500, cuja participação foi de 65% entre os brancos. Conforme é possível ser observado, a variação no desempenho indica que quanto maior a nota, menor a participação dos candidatos não brancos.

No tocante à realidade apresentada, a pesquisa produzida por Santos (2015) indicou que o quadro de retenção, de evasão e de distorção idade-série entre os alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Santa Catarina é composto, majoritariamente, de estudantes pretos e pardos. Ser branco aumenta significativamente as chances de não ser afetado pelo fenômeno social fracasso escolar.

Nesse sentido, a desigualdade de participação no quadro de melhor desempenho no ENEM apenas reforça uma realizada histórica que encontra na escola um dos lugares de produção e de reprodução de desigualdades escolares.

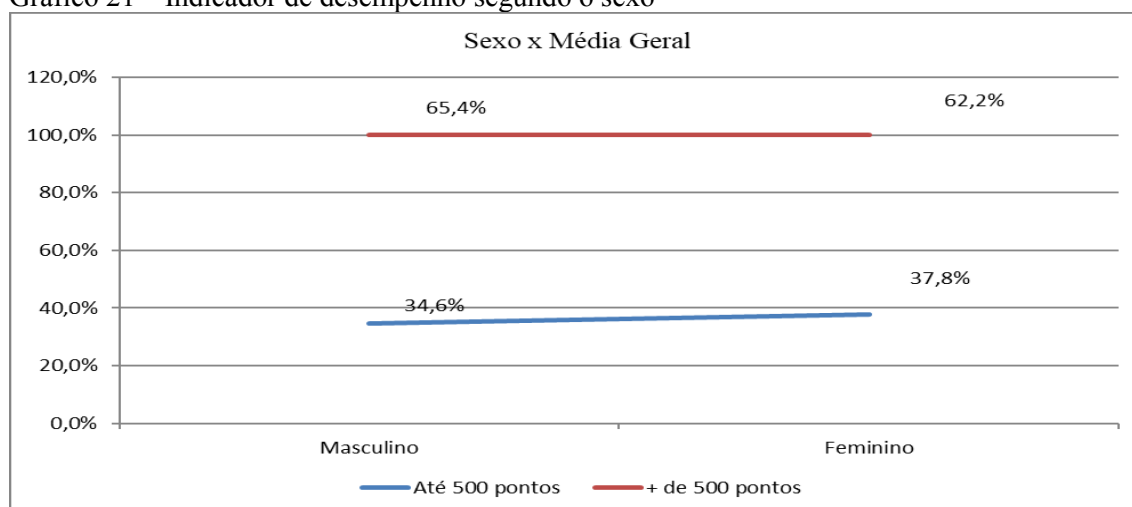
O cenário de desigualdade étnico-racial é mais uma realidade que expressa a necessidade da realização de outras modalidades de pesquisa, seja para identificar os fatores promotores de permanência dos participantes autodeclarados negros, ou para mensurar os fatores que têm impactado na produção de desempenho distinto entre brancos e não brancos.

### **6.7.2 Sexo e Desempenho Escolar: a diferença de resultado entre meninos e meninas**

Voltando-se para o resultado da segunda variável explicativa de ordem pessoal, é possível perceber que o quadro de resultados diverge do que tem sido apresentado na literatura. A sobreposição do desempenho dos meninos em detrimento do desempenho das meninas é algo que contrasta com a realidade que tem sido anunciada desde outros tempos.

No grupo de estudantes mais iguais, ser menino é ter maiores chances de pertencer aos que apresentaram resultados ligeiramente mais significativos, de acordo com os percentuais mostrados a seguir.

Gráfico 21 – Indicador de desempenho segundo o sexo



Fonte: Elaborado pelo autor desta tese com base nos dados do ENEM de 2015

Com base na diferença de percentuais em destaque nos dois níveis de proficiência, é possível considerar que pertencer ao grupo masculino significa fazer parte do grupo com melhor proficiência. A pequena vantagem de 3,2% das estudantes entre aqueles que pontuaram até 500 pontos não se manteve entre os candidatos com pontuação superior a 500. Supreendentemente, a incidência de estudantes do sexo masculino no grupo com mais pontos inaugura uma nova perspectiva de análise no que se refere ao desempenho segundo o sexo.

O atual legado teórico que sustenta a polaridade: meninos gostam mais de matemática e meninas preferem português, certamente, ganha novos contornos quando comparado ao resultado de uma média avaliativa tão expressiva quanto a do ENEM.

Em consonância com a realidade apresentada, os estudos produzidos por Martins (2014) e Sato (2018) indicam que nas últimas décadas o processo de universalização do acesso à universidade pública contribuiu significativamente para o aumento do número de egressos de escola pública na UFSC. Todavia, as autoras ressaltam algo que pode ter correlação com a desigualdade de desempenho apresentada: o número de ingressantes com percurso escolar construído nas escolas catarinenses é muito mais expressivo entre candidatos do sexo masculino quando comparado ao das mulheres. No entanto, a pesquisa de Santos (2013; 2015), produzida a partir de dados da Prova Brasil 2007 e 2013, revela que ser menina branca aumenta significativamente a possibilidade de pertencer ao grupo com melhor desempenho.

Notadamente, o melhor desempenho no Ensino Fundamental não prefigura resultados mais expressivos no ENEM e muito menos garantia de verticalizar os estudos em uma das universidades mais populares do país.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese, a sensação que fica é a de que os esforços realizados para fins de responder à pergunta norteadora da pesquisa: *o que faz diferença no desempenho dos candidatos: a família, a escola ou o trabalho?*, tenham nos conduzido a um conjunto de informações muito mais amplo que o imaginado inicialmente. Ter resgatado a tese clássica *“quem faz diferença?...”* não consistiu apenas em ressignificar uma pergunta a um novo objeto, mas foi uma das formas de resgatar elementos da Sociologia da Educação, mais especificamente por meio das concepções bourdieusianas, aqui representadas pela recomendação *“pôr em jogo as coisas teóricas”* amplamente enfatizada por Bourdieu (2012, p.20). O sucesso alcançado na construção das diferentes etapas desta pesquisa é um indicativo do efeito positivo da aproximação entre concepções teóricas e modelos analíticos, constatação que encontrou respaldo na perspectiva de Shavit, e Kraus (1990). O resgate teórico e conceitual da História da Educação e as questões que remetem ao êxito e ao *fracasso escolar* nas instâncias da Educação Básica, com destaque para os conceitos bourdieusianos, foram extremamente importantes. Relevância que se estendeu para as escolhas metodológicas realizadas, sem elas, possivelmente, o resultado não teria tamanha relevância.

A sensação é de dever cumprido, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que se desvelou apenas parte das informações de um universo muito mais amplo, o que demanda a necessidade de novas pesquisas e metodologias e, que, sobretudo, requer prementemente políticas públicas para reavaliar as políticas educacionais catarinenses e brasileiras. A urgência é reforçada pelas ponderações da pesquisadora Valle (2008) ao enfatizar que a democratização do acesso ao interior das escolas não é mais suficiente.

Este é um momento de fazer sínteses. Retornando à tese fundante sobre *“quem faz diferença?”*, chega-se a um quadro com novos arranjos e novas variáveis em que o espectro de correlações das variáveis em jogo apontam para uma nova equação. Nessa equação, o trabalho (estudar e trabalhar) adquire papel mais impactante do que a escola e a família. O vetor do impacto, no entanto, é negativo, junto com os fatores raça/cor e renda, que equivalem a um perfil conhecido no contexto brasileiro, isto é: “jovem negro, pobre, trabalhador”. Esse perfil compete lado a lado por um “lugar ao sol”, isso que pelo fato de se estar tratando de jovens provenientes de escolas públicas. Essa diferença será mais acentuada se considerarmos a competição com os demais candidatos com perfil mais elitizado (branco, com renda, escola privada, não trabalha). Nesse sentido, sobra ao jovem (negro, pobre, trabalhador) o esforço individual do mérito para dar o “salto”. Os resultados deste trabalho apontam para esta

questão. Sem desqualificar o mérito daqueles que lograram bom desempenho, não se pretende afirmar o mérito como solução, louvado e “naturalizado” pelo pensamento conservador. O esforço meritocrático é uma condição da vida particular dos indivíduos e deve ater-se a essa esfera. No entanto, trata-se aqui de questões públicas, da educação e do acesso à educação como *locus* de políticas públicas. Aqui, sim, reside nossa contribuição e os resultados desta tese. Entre família, escola e trabalho, o trabalho é um fardo desigual e injusto para muitos jovens que querem ascender à universidade. Esse é um ponto de partida para as políticas públicas que devem operar na direção da redução da desigualdade social e da justiça. O que não significa que outras variáveis não possam contribuir positivamente nesse processo. Assim, identificou-se, de acordo com o modelo de análise multivariada, que ter acesso à internet e, claro, possuir computador, contribui positivamente para o desempenho no ENEM. Isso não significa que as demais variáveis não contribuam, positiva ou negativamente, porém elas têm menor peso. É importante considerar que, ao contrário do espectro de correlações (família e escola) que interagem no âmbito do Ensino Fundamental, aqui estes apresentam baixos níveis de impacto indicando que o desempenho do jovem nesse processo está fortemente associado ao esforço individual.

Poder-se-ia especular que pesquisar sobre candidatos de escola pública que nunca estiveram em situação de fracasso escolar certamente poderia derivar num quadro de resultados sem grandes diferenças, seja no âmbito do desempenho ou referente à tríade *família – escola – trabalho*, mas a realidade se mostrou contrária à suposta igualdade de diferentes ordens.

Nesse ínterim, seria importante considerar que estamos situados em um dos estados com excelentes indicadores sociais e educacionais, quando comparado a outros estados. As diferentes desigualdades de resultado reforçam que o mundo ideal alardeado pelos gestores ainda não chegou nas salas de aula.

Os resultados alcançados prefiguram um quadro significativo de diferenças, com impacto direto ou indireto na proficiência dos candidatos. A grande quantidade de pais e mães com nível de escolaridade inferior ao dos candidatos é um indicador que reforça essa necessidade, o que sinaliza para percursos escolares fragmentados e, conseqüentemente, com posse de títulos pouco valorizados nos diferentes mercados da esfera social. O quadro de baixa escolaridade dos pais aponta para uma realidade histórica que tem se perpetuado, mesmo num contexto com mais de duas décadas de universalização do acesso à escola básica. É uma realidade a indagar sobre o lugar que a educação ocupa nos projetos de sociedade contemporânea.



A análise fatorial possibilitou a identificação de perfis diferenciados e que apontam atitudes ou padrões de comportamento, sugerindo um delineamento sociológico. No que se refere ao *trabalho*, percebe-se dois grupos com posições distintas quanto à questão. De um lado, aqueles que trabalham para ter independência financeira dos pais, comprar suas próprias coisas ou adquirir experiência, e, por outro, aqueles que optaram pelo trabalho por necessidade. Esse resultado sugere que ambos se situam em condições diferentes, social e economicamente, com experiências e motivações diferentes frente ao mundo do trabalho. Em relação à *família*, foram preponderantes a escolaridade dos pais, a ocupação dos pais e a renda da família. No que se refere à *escola*, a questão do turno (matutino, vespertino e noturno) foi definidora de um perfil fatorial. Esses três fatores remetem à tríade que orienta a tese deste trabalho agrupando variáveis que devem ser observadas com destaque.

Acredita-se que estudos desta natureza devam ser continuados. Sugere-se que uma agenda de pesquisas em torno do ENEM poderia privilegiar estudos longitudinais perseguindo o perfil e as tendências ao longo do tempo, desde sua criação; também estudos de caráter comparativo analisando diferenças regionais e internacionais, além do aprofundamento no teste das variáveis que persistem ou não no impacto do desempenho. Enfim, uma lupa nos “ausentes” nesse processo, o que implica naturalmente um grande desafio metodológico.

Então, assim como a clássica tese “*quem faz diferença?*” perseguida pelos clássicos da Sociologia da Educação, sugere-se que a tríade *escola – família – trabalho* aqui testada seja reproduzida como tese não “esgotada” e que seja reeditada prementemente a partir de novos aportes metodológicos.

## REFERÊNCIAS

- ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B. **The Penguin Dictionary of Sociology**. 4. ed. London: Penguin Books, 2000.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. **Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, 2002.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto do uso da habilidade dos alunos na composição de turmas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, 2007.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. **O nível socioeconômico das escolas brasileiras de educação básica: versão 2**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game)/UFMG; São Paulo: Instituto Unibanco, 2013.
- ALVES, R. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus, 2003.
- ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 41, p. 379-406, set.-dez. 2008.
- ARAÚJO, H. C. **Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal**. Educação, Sociedade & Culturas, [S.l.], v. 5, p. 161-174, 1996.
- ARROYO, Mario. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOVAY, A.; MOLL, J. (org.). **Para Além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.
- AUAD, Daniela. Gênero e Educação. In: SOF (org.). **Cadernos Sempre Viva**. [S.l.]: [s.n], 1999. p. 25-39.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 49-71.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 6. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada a Ciências Sociais**. 8. ed. ver. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 155-172.
- BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Introdução: o sonho da pureza**. In: BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 13-26.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre a literatura e a história da cultura**. 3. ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. 25. ed. Trad. Donaldson M. Garschagen. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, Norberto. **1909**: a era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002. 124p.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1970.
- BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. rev. 1. reimp. Tradução Daniele Kern e Guilherme J. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.
- BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007. p. 43x-72x-266b.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1998d. p. 43-72.
- BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 59-73.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003a. p. 119- 126.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1998b. p. 257-266.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. Futuro de Classe e Causalidade do provável. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1998a. p. 89 -142.
- BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983. n. 39. p. 122-155.
- BOURDIEU, P. O diploma e o cargo: relações entre o sistema produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1998c. p. 143-162.
- BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003b.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1998e. p. 79-88.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86p.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. **A econômica das trocas Simbólicas**. Trad. Sérgio Micele. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 296-336.

- BOURDIEU, P. **Sociologie Générale**. Les concepts élémentaires de la sociologie. Paris: Seuil/Raisons d'Agir, 2015. v. 1. (Cours au Collège de France 1981-1983).
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Trad. De Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia**. Trad. De Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros, os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre, Notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003c. p. 65- 69.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 3 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.424 – Criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundeb>. Acesso em: 20 de nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Acessos ao boletim de desempenho chegam a 4,5 milhões até as 18h desta quinta-feira**. [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33583>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora Da UFMG, 2008.
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CÂNDIDO, H. Hinke Dobrochinski. **Tão jovens: uma análise do perfil e trajetória dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal**. 2017. 445p. Tese (Dourado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno aluna, boa? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

- CASTRO, M. H. G. Palestra inaugural. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*, Rio de Janeiro, RJ. 1997. **Anais [...]**, Brasília, DF: MEC, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. O conflito nasce quando o professor não ensina. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 15-18, 2006.
- CHARTIER, Roger. **Au bord de la falaise**: L’histoire entre certitudes et inquiétudes. Paris: Albin Michel, 1998.
- COELHO, M. I. M. **Avaliação da educação básica**. Belo Horizonte: UNA, 2005.
- COLEMAN, James S.; CAMPBELL, Ernest Q.; HOBSON, Carol J. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.
- CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada**. São Paulo: FIECAFI; Atlas, 2007.
- CRIVISQUI, E. M. **Análisis factorial de correspondencias**: um instrumento de investigación em ciências sociais. Universidad Católica de Assunción: Ed. Laboratório de Informática Social, 1993.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DORTIER, Jean-François. À propos de Méditations Pascalienues. **Sciences Humaines**, [S.l.], Pierre Bourdieu, Numéro Spécial, p. 54-57, 2002.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Rio Grande do Sul. Ed. Inijuí, 2003.
- DUBET, François. **O que é uma Escola Justa?** A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. 123, p. 539-555, set.-dez. 2004.
- DURKHEIM, Émile. **A regra do método Sociológico**. [S.l.]: Editora Martin Claret, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **Da Divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FALCÃO, J. T. da 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, maio-ago. 2000.
- FÁVERO, L. P. *et al.* **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 23, n. 79, 2002.
- FLETCHER, P. **À procura do ensino eficaz**: Relatório de Pesquisa. PNUD/MEC/Saeb, 1997.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e Neuropsicologia**: uma abordagem evolucionista. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. A Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (ed.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisas**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 19-78.

FRANCO, C. *et al.* O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], n. 28, jul.-dez. 2013.

FRANCO, C. O SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio-jun.-jul.-ago. 2001.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. Projeto pedagógico de escola promove qualidade e equidade em educação? **Revista Undime**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 2, p. 30-46, 2001.

GATTI, Bernadette. **Grupo de Medidas e Avaliações Educacionais**. 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da Modernidade**. Trad. Ana Maria Bernardo *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1991.

HAIR, Joseph *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HÄRDLE, W. K.; SIMAR, L. **Applied multivariate statistical analysis**. 3. ed. Heidelberg: Springer, 2012.

HARTMANN, F. C. **Fatores associados ao desempenho escolar em Santa Catarina (Ensino Fundamental – 5º e 9º ano (2013-2001))**. 2017. 317f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. Para acabar com a pobreza. **República**, São Paulo, n. 51, jan. 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos Demográficos**. Brasil, 2010.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM 2015**. Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 7 jul. 2017.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultados do ENEM**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-enem-2015-ja-podem-ser-consultados/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/microdados-do-enem-2015-ja-podem-ser-consultados/21206). Acesso em: 7 jul. 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio**: Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 2000.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **SAEB 2005**: novas perspectivas. Brasília: Ministério da Educação; INEP, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 20 nov. 2019.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ENEM 1998**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 18 mar. 2019.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PISA 2000**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 20 mar. 2018.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 21 maio 2018.

INEP INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Provinha Brasil 2008**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso em: 10 out. 2019.

JANUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan.-fev. 2002.

JESUS, G. R. de; LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 21-31, 2004.

JOHNSON, R. A.; WICHERN, D. W. **Applied multivariate statistical analysis**. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1992.

KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. Introduction. *In*: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. **Power and ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 1-85.

KLEIN, R. **Relatório de caracterização dos fatores de contexto associado ao desempenho do aluno**: Prova de São Paulo 2009. São Paulo, SP: Prefeitura do Município de São Paulo – SME; Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LANGOUËT, G.; PORLIER, J. C. **Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales**, ESF éditeur, 1989.

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Perspectiva**. Florianópolis, p. 85-106, jan., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10260>. Acesso em: 13 jul. 2018.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan; FORDE, David R. **Estatística para Ciências Humanas**. 11. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**, 2013. Disponível em: <http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-ed-e-larga-escala/>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- LUHMANN, N. Kontingenz als Eigenwert der modernen Gesellschaft. *In*: LOUBSER, Jan *et al.* (org.). **Beobachtungen der Moderne**. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992. p. 93-128.
- MALINOWSKI, B. **Um diário no sentido estrito do termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MARTINS, M. **Expansão da educação superior brasileira: diferentes oportunidades segundo a origem social, diferentes percursos segundo o gênero**. 2014. 132. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MEDRONHO, R. A. *et al.* **Epidemiologia**. São Paulo: Editora Atheneu, 2003.
- MERLE, Pierre. **La démocratisation de l'enseignement**. Paris: La découverte, 2009.
- MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MINGOTI, S. A. **Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 40, 2015.
- MORTIMORE, P. *et al.* The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. *In*: RIDDELL, S.; BROWN, S. (ed.). **School effectiveness research: its message for school improvement**. Edinburgh: HMSO, 1988. p. 35-51.
- MORTIMORE, P. *et al.* **The road to Improvement: reflections on school effectiveness**. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 155-170, jul.-dez. 2006.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Educação & Sociedade**, Campinas, SP, 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 out. 2013.
- ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. Tradução de Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PARSONS, T. **A estrutura da ação social: um estudo de Teoria Social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes: Marshall, Pareto, Durkheim**. Petrópolis: Vozes, (1937) 2010. v. I.
- PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PINTO, J. M. R. Novas fontes de financiamento e o custo aluno-qualidade (CAQ). *In*: ABMP, Todos Pela Educação (org.). **Justiça pela qualidade na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 288-311.



- PINTO, Marília Carvalho de. O fracasso escolar de meninos e meninas: **articulações entre gênero e cor/raça**, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- PINTO, Marília Carvalho de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- PLOWDEN COMMITTEE. **Children and Their Primary Scholl**. London: HMSO, 1967.
- POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas Educacionais como um sistema de uma razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio-ago. 1991.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, 2001.
- SANTOS, M. Rogério dos. **O fenômeno fracasso escolar nas escolas de Ensino Fundamental de Santa Catarina**: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013. 2015. 149p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SANTOS, M. Rogério dos. **Repetência e distorção idade-série nas escolas públicas de Ensino Fundamental de Santa Catarina**: um estudo a partir dos Dados da Prova Brasil 2011. 2013. 50p. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- SATO, S. Rodrigues de Souza. **Movimentos de democratização do acesso**: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal. 2018. 266p. Tese (Dourado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. **Rev. Sociologia, Problemas e Práticas**, [S.l.], n. 59, p. 75-106, 2009.
- SELL, C. E. **Sociologia Clássica**: Durkheim, Giddens e Marx. 2. ed. Itajaí, SC: Univali, 2002.
- SHAVIT, Y.; KRAUS, V. Educational Transitions in Israel: A Test of the Industrialization and Credentialization Hypotheses. **Sociology of Education**, [S.l.], v. 63, n. 1, p. 133-141, 1990.

- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. *In*: MORAES, Amaury César (org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.
- SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. *In*: VELHO, Otávio G. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 11-26.
- SINGLY, F. A apropriação da herança cultural. **Rev. Educação e Realidade**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 9-32, jan.-abr. 2009.
- SOARES, Gláucio. O Calcanhar Metodológico da Ciência Política no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S.l.], n. 48, p. 27-52, 2005.
- SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *In*: SOARES, J. F. O efeito escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Eletrônica Ibero-americana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação (REICE)**, Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.
- SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O Impacto da Infraestrutura Escolar na Taxa de Distorção Idade-Série das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1338.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1338.pdf). Acesso em: 20 out. 2018.
- SOUSA, J. T. P. Os jovens, as políticas sociais e a formação educativa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 26, p. 51-79, out. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Win7/Downloads/23907-77765-1-PB.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- SYMEOU, Loizos. Mind the gap! Greek-cypriot parents and their children's homework. *In*: DESLANDES, Rollande (org.). **International perspectives on student outcomes and homework: family-school-community partnerships**. London; New York: Routledge, 2009. p. 76-94.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 11 n. 32, maio-ago. 2006.
- VALLE, I. R.; DAROS, M. D.; HANDAM, J. **Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2014. v. 2. p. 17-35.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, Sergipe, número temático “Pierre Bourdieu: da sociologia à educação”, v. 8, n. 15, p. 121-132, jan.-abr. 2015.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. *In*: VALLE, Ione R. **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil. Séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-34.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na Sociologia brasileira da educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 94-108, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/valle.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCCHHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

VIALI, L. **Estatística Multivariada**. Rio Grande do Sul: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, Campinas, n, 90, p. 107-125, 2005.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

WASELFISZ, J. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 65-72, 1991.

WEBER, M. A psicologia social das religiões mundiais. *In*: WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p. 309-346.

WEBER. Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991 .

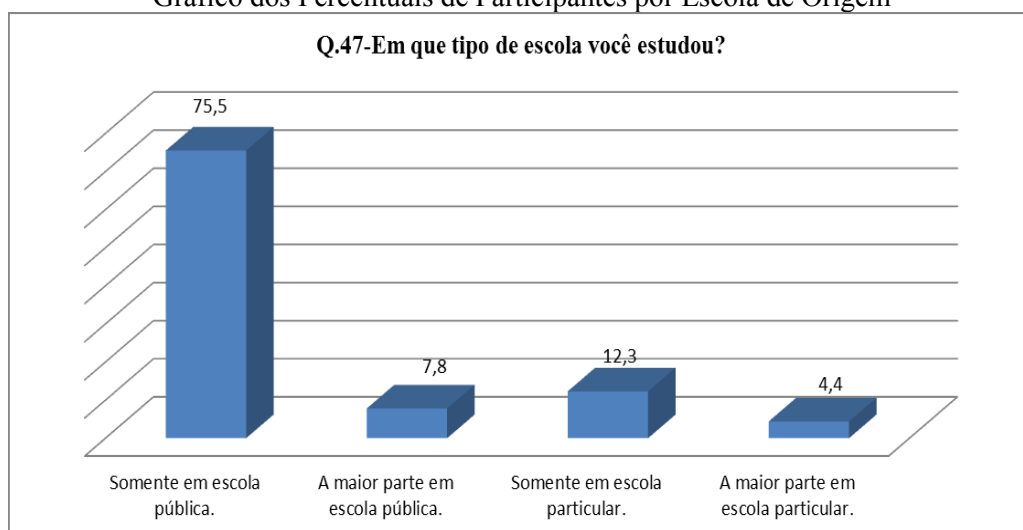
## APÊNDICE A – DADOS COM OS RESULTADOS DA PESQUISA

Quadro do Histórico de Criação das Avaliações e suas Respectivas Finalidades

	Saeb	Enem	Pisa	Prova Brasil	Provina Brasil
Início	1990	1998	2000	2005	2008
Intervalo	Bienal	Anual	Trienal	Bienal	Anual(duas etapas)
Objetivo	Avaliar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas.	Tem por objetivo principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio.	Produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.	Avaliar a qualidade da escola e do nível de estudantes em final de ciclo.	Avaliar o nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de escrita e leitura.
População amostral	Amostra	Adesão voluntária	Amostra definida a partir do senso escolar.	Sensitória	Adesão voluntária
Público alvo	Estudantes de 5 e 9 anos do Ensino Fundamental e do 3 ano do Ensino Médio das redes pública e privada	Egressos e concluintes do Ensino Médio	Estudantes na faixa etária de 15 anos de idade, de escolas públicas e privadas.	Estudantes do 5º, 9º e 3º do Ensino Médio.	Alunos matriculados no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras.

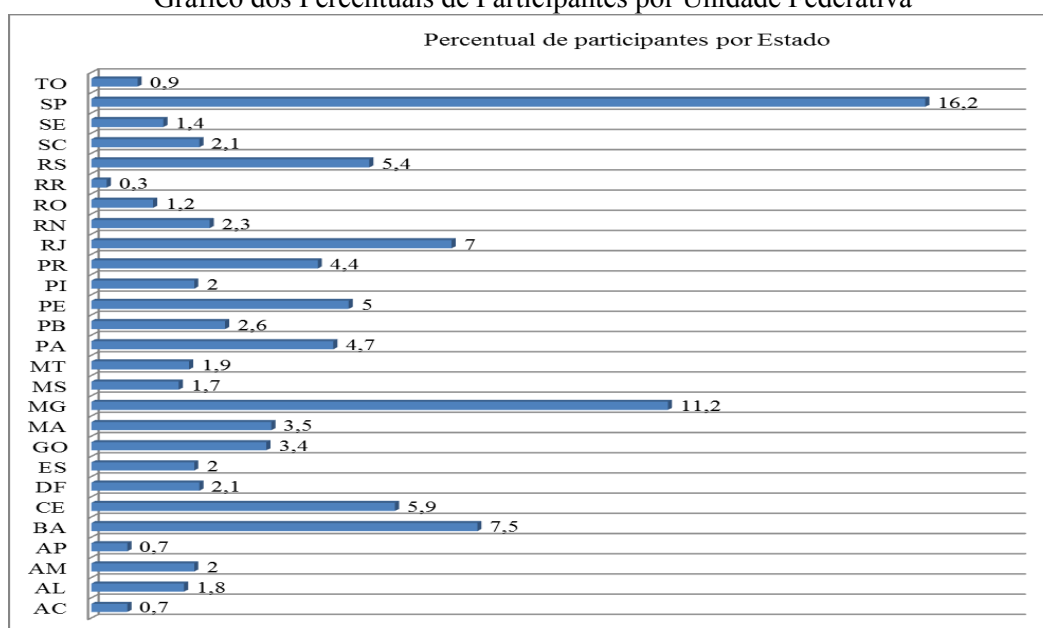
Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico dos Percentuais de Participantes por Escola de Origem



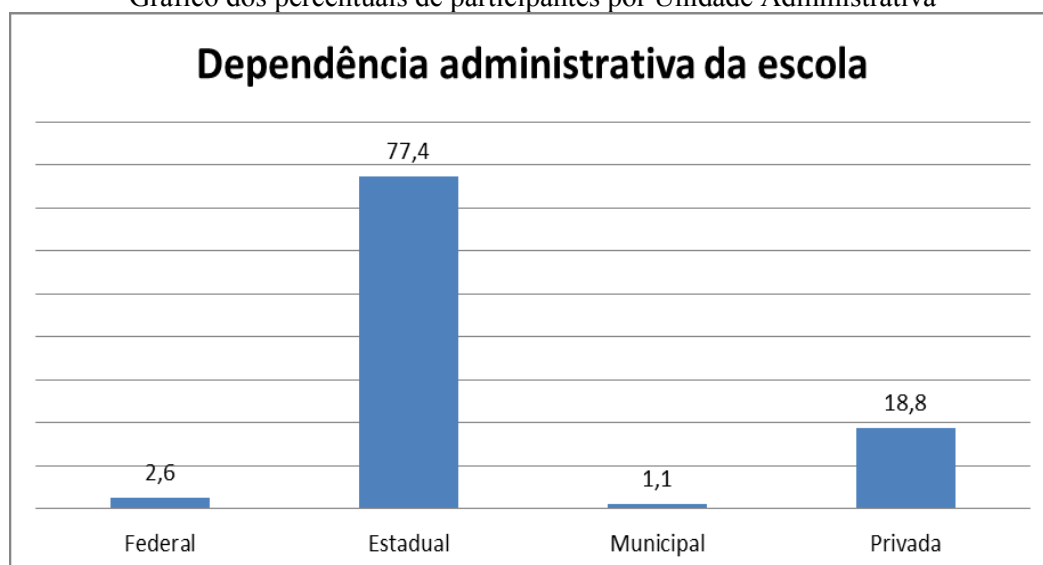
Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico dos Percentuais de Participantes por Unidade Federativa



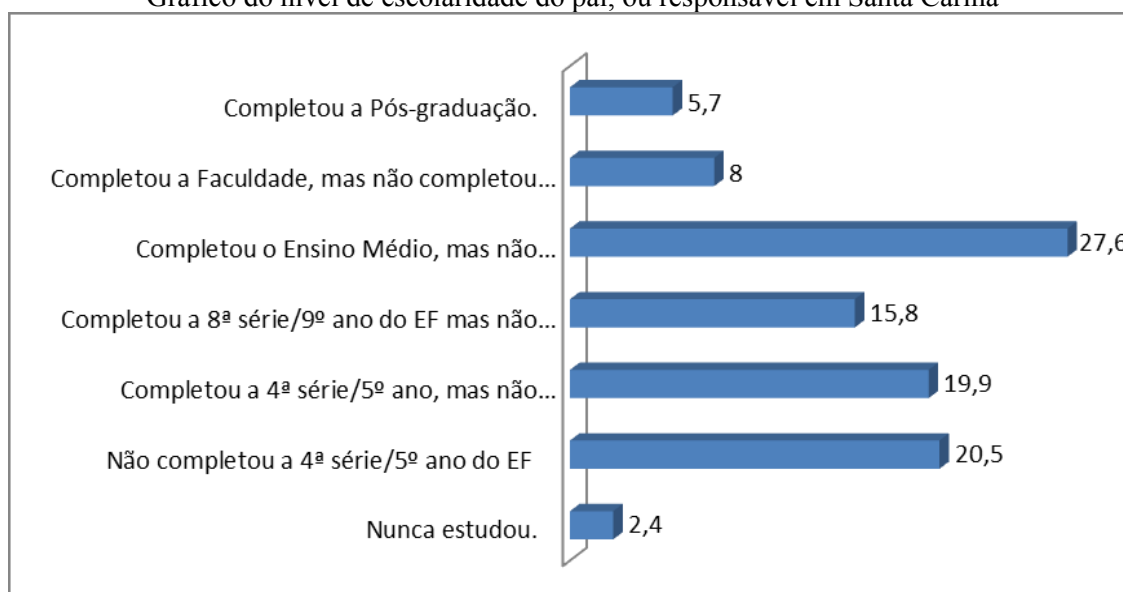
Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico dos percentuais de participantes por Unidade Administrativa



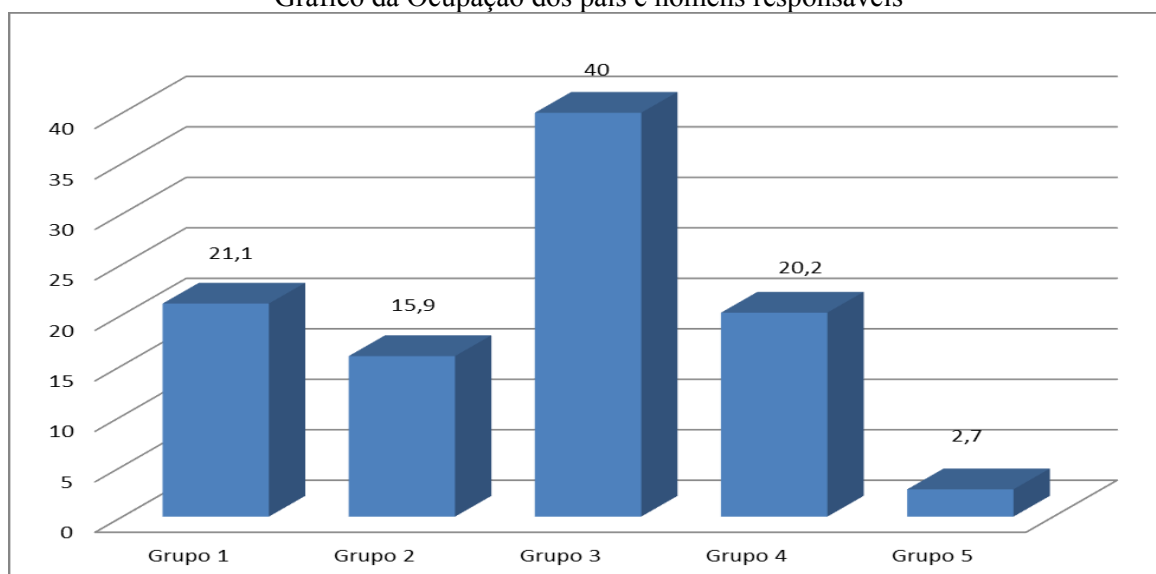
Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico do nível de escolaridade do pai, ou responsável em Santa Carina



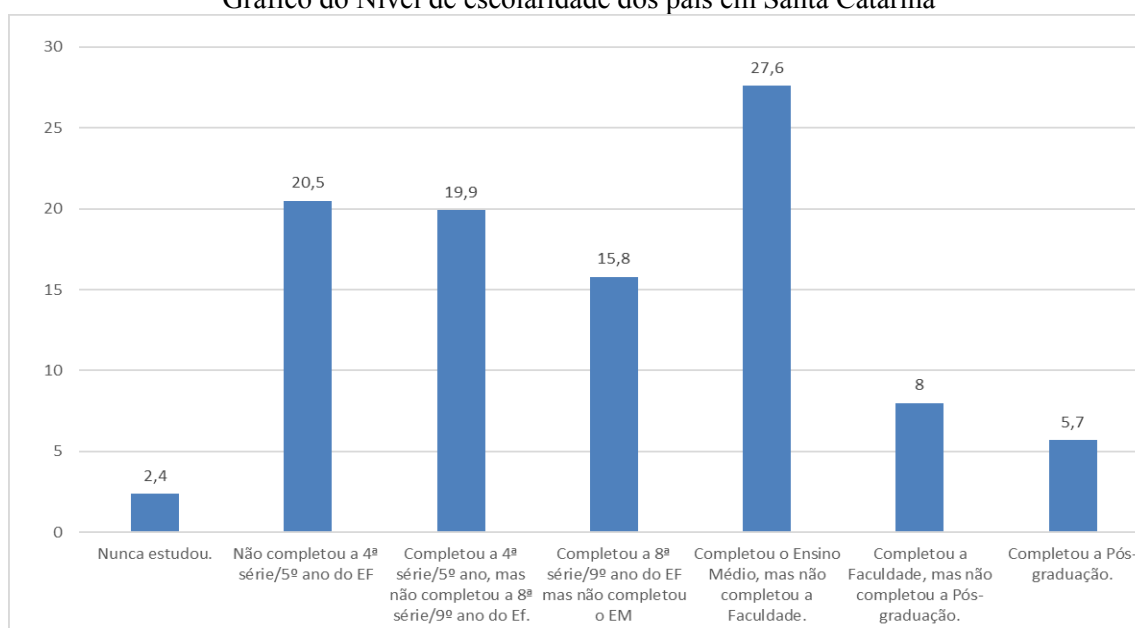
Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico da Ocupação dos pais e homens responsáveis



Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Gráfico do Nível de escolaridade dos pais em Santa Catarina



Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Quadro da – Correlação de variáveis segundo a matriz fatorial

Matriz de componentes rotados (a)	Componentes		
	1	2	3
Indique a importância de cada motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: ajudar meus pais nas despesas de casa.	-0.017	0.638	0.529
Indique a importância de cada motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: sustentar minha família (espos0/a, filhas/os, etc.).	0.108	0.056	0.935
Indique a importância de cada motivo abaixo na sua decisão de trabalhar: ser independente e ganhar o próprio dinheiro.	0.858	0.039	0.051
Indique a importância de cada motivo na sua decisão de trabalhar: adquirir experiência.	0.794	0.172	0.067
Indique a importância de cada motivo na sua decisão de trabalhar: custear/pagar meus estudos.	0.212	0.886	-0.013
fator 2: independência e experiência			
Fator 1: necessidade			

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor



Quadro 8 – Correlação de variáveis segundo a matriz fatorial

Rotated component matrix			
Component	1	2	3
Indique a importância de cada motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: ajudar meus pais nas despesas de casa.	,432	-0,247	0,155
Indique a importância de cada motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: sustentar minha família (esposo/a, filhas/os, etc.).	0,405	-0,162	0,093
Indique a importância de cada motivo abaixo na sua decisão de trabalhar: ser independente e ganhar o próprio dinheiro.	0,436	0,119	-0,043
Indique a importância de cada motivo na sua decisão de trabalhar: adquirir experiência.	0,537	0,101	-0,042
Indique a importância de cada motivo na sua decisão de trabalhar: custear/pagar meus estudos.	0,443	-0,043	0,039
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: testar meus conhecimentos para aumentar minhas chances de ingressar na educação superior.	0,565	0	-0,034
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: ingressar na educação superior pública.	0,378	0,008	-0,21
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: ingressar na educação superior privada.	0,352	-0,154	0,037
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: conseguir uma bolsa de estudos (Prouni, outras).	0,405	-0,029	0,033
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: participar do programa de financiamento estudantil (FIES).	0,458	0,036	0,018
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: participar do programa ciências sem fronteiras.	0,621	-0,039	-0,161
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: aumentar a possibilidade de conseguir um emprego.	0,594	-0,127	0,051
Qual seu sexo?	,022	-0,2	-112
Como você se considera?	0,012	-0,093	-0,166
Q. 1- Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?	-0,017	0,627	0,121
Q. 2 - Até que seria sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?	0,033	0,678	-0,106
Q. 3 - Ocupação do pai, ou homem responsável por você?	-0,033	0,667	-0,093
Q. 4 - Ocupação da mãe, ou mulher responsável por você?	-0,006	714	0,117
Q. 6 - Qual a renda mensal da sua família?	-0,119	0,607	0,09
Q. 24 - Na sua residência tem computador?	-0,051	0,486	0,018
Q. 25- Na sua residência tem acesso à internet?	-0,029	0,416	-0,147
Q. 27 - Com que idade você começou exercer atividade remunerada?	-0,025	-0,119	-0,557
Q. 28 - Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava?	-0,007	-0,06	0,163
Q. 45 - Durante o Ensino Fundamental você abandonou a escola ou foi reprovado?	-0,03	-0,082	0,299
Q.48 - Modalidade de Ensino que você cursou o Ensino Médio?	-0,033	-0,015	-0,196
Q. 50 - Durante o Ensino Médio você abandonou a escola ou foi reprovado no Ensino médio?	-0,053	-0,058	0,31
Q. 44- Em que turno você cursou o Ensino Fundamental?	0,036	0,043	0,589
Q. 49- Em que curso você cursou o Ensino Médio?	0,04	0,02	0,695
Média geral	-,272	0,262	-287

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Quadro da Análise fatorial a partir do quadro de motivações

Matrizes e componentes	Componentes		
	1	2	3
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: testar meus conhecimentos para aumentar minhas chances de ingressar na educação superior.	0.578	-0.044	0.073
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: ingressar na educação superior pública.	0.422	-0.533	0.523
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: ingressar na educação superior privada.	0.411	0.621	0.113
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: conseguir uma bolsa de estudos (Prouni, outras).	0.464	0.517	0.181
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: participar do programa de financiamento estudantil (FIES).	0.578	0.182	0.29
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: participar do programa ciências sem fronteiras.	0.534	-0.356	0.139
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: aumentar a possibilidade de conseguir um emprego.	0.669	-0.177	-0.432
Indique o motivo que levou você a participar do ENEM: progredir no emprego atual	0.615	-0.069	-0.562
Fator 3: emprego			
Fator 4: Educação superior			

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Quadro do Modelo I – Impactos das variáveis no desempenho

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	509,396	5,949		85,623	,000
QSEXOR1	-2,569	1,719	-,023	-1,494	,135
QCORAFROR1	-7,566	2,232	-,052	-3,389	,001
Q1ESCPAIR1	2,643	,758	,063	3,487	,000
Q2ESCAER1	2,408	,748	,062	3,222	,001
Q3OCUPAIR1	1,990	,969	,038	2,054	,040
Q4OCUMAER1	-,451	1,056	-,008	-,427	,670
Q6REDFAMR1	1,938	,382	,090	5,072	,000
Q24PCR1	8,274	1,389	,103	5,955	,000
Q25INTERR1	5,913	2,484	,040	2,380	,017
Q26TRABR1	-10,803	1,810	-,095	-5,969	,000
Q28HRSTRABR1	1,595	,638	,040	2,499	,012
INR2	-6,802	1,315	-,081	-5,172	,000

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Quadro do Modelo II – Impactos das variáveis no desempenho

Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	421,470	55,291		7,623	,000
	QSEXOR1	-2,991	1,709	-,027	-1,750	,080
	QCORAFROR1	-8,098	2,212	-,055	-3,662	,000
	Q1ESCPAIR1	2,380	,752	,057	3,163	,002
	Q2ESCMAER1	1,972	,742	,051	2,658	,008
	Q3OCUPAIR1	1,741	,963	,033	1,809	,071
	Q4OCUMAER1	-,248	1,049	-,005	-,236	,813
	Q6RENDFAMR1	1,909	,379	,088	5,035	,000
	Q24PCR1	7,548	1,378	,094	5,476	,000
	Q25INTERR1	5,389	2,462	,036	2,189	,029
	Q26TRABR1	-9,889	1,807	-,087	-5,474	,000
	Q27IDADTRABR1	-,526	,813	-,010	-,646	,518
	Q28HRSTRABR1	1,744	,637	,043	2,736	,006
	Q42TIPESEFR2	11,926	2,780	,066	4,290	,000
	Q45ABANDREPROVEFR1	-11,693	6,859	-,028	-1,705	,088
	Q50ABANDREPROVEMR2	-19,290	8,654	-,036	-2,229	,026
	Q43MODEFR1	-9,059	2,938	-,053	-3,084	,002
	Q48MODEMR1	6,208	1,816	,059	3,419	,001
	Q44TURNOEFR1	-11,368	2,357	-,076	-4,823	,000
	Q49TURNOEMR1	-3,382	1,297	-,043	-2,607	,009
	ITN - Indicador Trabalho e Necessidade	-6,267	1,305	-,074	-4,801	,000
	Idade	7,207	3,042	,036	2,369	,018

a. Dependent Variable: MÉDIA GLOBAL NO ENEM

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

Quadro do modelo III – Impactos das variáveis no desempenho

Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	410,458	54,816		7,488	,000
	QSEXOR1	-2,916	1,714	-,026	-1,701	,089
	QCORAFROR1	-7,782	2,218	-,053	-3,509	,000
	Q1ESCPAIR1	2,606	,753	,062	3,459	,001
	Q2ESCMAER1	2,103	,744	,054	2,828	,005
	Q3OCUPAIR1	2,033	,964	,039	2,109	,035
	Q4OCUMAER1	-,096	1,051	-,002	-,091	,927
	Q6RENDFAMR1	2,003	,380	,093	5,272	,000
	Q24PCR1	7,551	1,383	,094	5,461	,000
	Q25INTERR1	5,553	2,468	,037	2,250	,025
	Q26TRABR1	-10,244	1,812	-,090	-5,655	,000
	Q27IDADTRABR1	-,355	,815	-,007	-,435	,663
	Q28HRSTRABR1	1,773	,640	,044	2,773	,006
	Q43MODEFR1	-9,107	2,947	-,053	-3,090	,002
	Q48MODEMR1	6,217	1,822	,059	3,412	,001
	Q44TURNOEFR1	-11,758	2,364	-,079	-4,974	,000
	Q49TURNOEMR1	-3,493	1,301	-,044	-2,684	,007
	ITN - Indicador Trabalho e Necessidade	-6,332	1,309	-,075	-4,838	,000
	Idade	6,665	3,051	,033	2,184	,029

a. Dependent Variable: MÉDIA GLOBAL NO ENEM

Fonte: Resultado da pesquisa – Produzido pelo autor

## APÊNDICE B – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS - ENEM 2015					
NOME DA VARIÁVEL	Descrição	Variáveis Categóricas		Tamanho	Tipo
		Categoria	Descrição		
<b>DADOS DE INSCRIÇÃO</b>					
NU_INSCRICAO	Número de inscrição <sup>2</sup>			12	Númerica
NU_ANO	Ano do Enem			4	Númerica
CO_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Código do município de residência			7	Númerica
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				
	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Nome do município de residência			150	Alfanúmerica
CO_UF_RESIDENCIA	Código da Unidade da Federação de residência			2	Númerica
SG_UF_RESIDENCIA	Sigla da Unidade da Federação de residência			2	Alfanúmerica
IN_ESTUDA_CLASSE_HOSPITALAR	Indicador de inscrição em Unidade Hospitalar	1	Sim	1	Númerica
		0	Não		
IN_TREINEIRO	Indica se o inscrito fez a prova com intuito de apenas treinar seus conhecimentos <sup>2</sup>	1	Sim	1	Númerica
		0	Não		
<b>DADOS DA ESCOLA</b>					
CO_ESCOLA	Código da Escola <sup>3</sup>			8	Númerica
CO_MUNICIPIO_ESC	Código do município da escola			7	Númerica
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				
	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_ESC	Nome do município da escola			150	Alfanúmerica
CO_UF_ESC	Código da Unidade da Federação da escola			2	Númerica
SG_UF_ESC	Sigla da Unidade da Federação da escola			2	Alfanúmerica
TP_DEPENDENCIA_ADM_ESC	Dependência administrativa (Escola)	1	Federal	1	Númerica
		2	Estadual		
		3	Municipal		
		4	Privada		
TP_LOCALIZACAO_ESC	Localização (Escola)	1	Urbana	1	Númerica
		2	Rural		
TP_SIT_FUNC_ESC	Situação de funcionamento (Escola)	1	Em atividade	1	Númerica
		2	Paralisada		
		3	Extinta		
		4	Escola extinta em anos anteriores		
<b>DADOS DO CANDIDATO</b>					
NU_IDADE	Idade <sup>4</sup>			3	Númerica
TP_SEXO	Sexo	M	Masculino	1	Alfanúmerica
		F	Feminino		
TP_NACIONALIDADE	Nacionalidade	0	Não informado	1	Númerica
		1	Brasileiro(a)		
		2	Brasileiro(a) Naturalizado(a)		
		3	Estrangeiro(a)		
		4	Brasileiro(a) Nato(a), nascido(a) no exterior		
CO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Código do município de nascimento			7	Númerica
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				
	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Nome do município de nascimento			150	Alfanúmerica
CO_UF_NASCIMENTO	Código da Unidade da Federação de nascimento			2	Númerica
SG_UF_NASCIMENTO	Sigla da Unidade da Federação de nascimento			2	Alfanúmerica
TP_ST_CONCLUSAO	Situação de conclusão do Ensino Médio	1	Já conclui o Ensino Médio	1	Númerica
		2	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2015		
		3	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2015		
		4	Não conclui e não estou cursando o Ensino Médio		
		0	Não informado		
TP_ANO_CONCLUIU	Ano de Conclusão do Ensino Médio	1	2015	1	Númerica
		2	2014		
		3	2013		
		4	2012		
		5	2011		
		6	2010		
		7	2009		
		8	2008		
		9	2007		
		10	Anterior a 2007		
TP_ESCOLA	Tipo de escola do Ensino Médio	1	Não Respondeu	1	Númerica
		2	Pública		
		3	Privada		
		4	Exterior		
TP_ENSINO	Tipo de instituição que concluiu ou concluirá o Ensino Médio	1	Ensino Regular	1	Númerica
		2	Educação Especial - Modalidade Substitutiva		
		3	Educação de Jovens e Adultos		
TP_ESTADO_CIVIL	Estado Civil	0	Solteiro(a)	1	Númerica
		1	Casado(a)/Micro com um(a) companheiro(a)		
		2	Divorçado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)		
		3	Viuvo(a)		
TP_COR_RACA	Cor/raça	0	Não declarado	1	Númerica
		1	Branca		
		2	Preta		
		3	Parda		
		4	Amarreta		
		5	Indígena		
6	Não dispõe da informação				
<b>DADOS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS</b>					
IN_BAIXA_VISAO	Indicador de baixa visão <sup>5</sup>	1	Sim	1	Númerica
		0	Não		
IN_CEGUEIRA	Indicador de cegueira <sup>5</sup>	1	Sim	1	Númerica
		0	Não		

IN_SURDEZ	Indicador de surdez <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DEFICIENCIA_AUDITIVA	Indicador de deficiência auditiva <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SURDO_CEGUEIRA	Indicador de surdo-cegueira <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DEFICIENCIA_FISICA	Indicador de deficiência física <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DEFICIENCIA_MENTAL	Indicador de deficiência mental <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DEFICIT_ATENCAO	Indicador de déficit de atenção <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DISLEXIA	Indicador de dislexia <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_GESTANTE	Indicador de gestante <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_LACTANTE	Indicador de lactante <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_IDOSO	Indicador de inscrito idoso <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_DISCALCULIA	Indicador de discalculia <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_AUTISMO	Indicador de autismo <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_VISAO_MONOCULAR	Indicador de visão monocular <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SABATISTA	Indicador de solicitação de prova aplicada em horário diferenciado para os guardadores dos sábados <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_OUTRA_DEF	Indicador de outra deficiência ou condição especial <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
<b>DADOS DO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS</b>					
IN_SEM_RECURSO	Indicador de inscrito que não requisitou nenhum recurso	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_NOME_SOCIAL	Indicador de inscrito que se declarou travesti, transexual ou transgênero e solicitou atendimento pelo Nome Social, conforme é reconhecido socialmente em consonância com sua identidade de gênero <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_BRAILLE	Indicador de solicitação de prova em braille <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_AMPLIADA_24	Indicador de solicitação de prova super ampliada com fonte tamanho 24 <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_AMPLIADA_18	Indicador de solicitação de prova super ampliada com fonte tamanho 18 <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_LEDOR	Indicador de solicitação de auxílio de leitor <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_ACESSO	Indicador de solicitação de sala de fácil acesso <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_TRANSCRICAO	Indicador de solicitação de transcrição <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_LIBRAS	Indicador de solicitação de Libras <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_LEITURA_LABIAL	Indicador de solicitação de leitura labial <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MESA_CADEIRA_RODAS	Indicador de solicitação de cadeira de rodas <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MESA_CADEIRA_SEPARADA	Indicador de solicitação de cadeira separada <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_APOIO_PERNA	Indicador de solicitação de apoio de perna <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_GUIA_INTERPRETE	Indicador de solicitação de guia intérprete <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MACA	Indicador de solicitação de maca <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_COMPUTADOR	Indicador de solicitação de computador <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_CADEIRA_ESPECIAL	Indicador de solicitação de cadeira especial <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_CADEIRA_CANHOTO	Indicador de solicitação de cadeira para canhoto <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_CADEIRA_ACOLCHOADA	Indicador de solicitação de cadeira acolchoada <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_PROVA_DEITADO	Indicador de solicitação para fazer prova deitado em maca ou mobiliário similar <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MOBILIARIO_OBESO	Indicador de solicitação de mobiliário adequado para obeso <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_LAMINA_OVERLAY	Indicador de solicitação de lâmina overlay <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_PROTETOR_AURICULAR	Indicador de solicitação de protetor auricular <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MEDIDOR_GLILOSE	Indicador de solicitação de medidor de glicose e/ou aplicação de insulina <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MAQUINA_BRAILE	Indicador de solicitação de máquina Braille e/ou Reglete e Punção <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SOROBAN	Indicador de solicitação de soroban <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MARCA_PASSO	Indicador de solicitação de marca-passo (impeditivo de uso de detector de metais) <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SONDA	Indicador de solicitação de sonda com troca periódica <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_MEDICAMENTOS	Indicador de solicitação de medicamentos <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SALA_INDIVIDUAL	Indicador de solicitação de sala especial individual <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SALA_ESPECIAL	Indicador de solicitação de sala especial até 20 participantes <sup>5</sup>	1 0	Sim Não	1	Númerica
IN_SALA_ACOMPANHANTE	Indicador de solicitação de sala reservada para acompanhantes <sup>5</sup>	1	Sim	1	Númerica

IN_MOBILIARIO_ESPECIFICO	Indicador de solicitação de mobiliário específico <sup>5</sup>	0	Não		
		1	Sim		
IN_MATERIAL_ESPECIFICO	Indicador de solicitação de material específico <sup>5</sup>	0	Não		
		1	Sim		
		0	Não		
DADOS DA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO					
IN_CERTIFICADO	Indicador de solicitação de certificação no Ensino Médio <sup>7</sup>	1	Sim		
		0	Não		
NO_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Nome da Entidade Certificadora				
CO_UF_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Código da Unidade da Federação da Entidade Certificadora				
SG_UF_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Sigla da Unidade da Federação da Entidade Certificadora				
DADOS DO LOCAL DE APLICAÇÃO DA PROVA					
CO_MUNICIPIO_PROVA	Código do município da aplicação da prova				
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				
	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_PROVA	Nome do município da aplicação da prova				
CO_UF_PROVA	Código da Unidade da Federação da aplicação da prova				
SG_UF_PROVA	Sigla da Unidade da Federação da aplicação da prova				
DADOS DA PROVA OBJETIVA					
TP_PRESENCIA_CN	Presença na prova objetiva de Ciências da Natureza	0	Faltou à prova		
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCIA_CH	Presença na prova objetiva de Ciências Humanas	0	Faltou à prova		
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCIA_LC	Presença na prova objetiva de Linguagens e Códigos	0	Faltou à prova		
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCIA_MT	Presença na prova objetiva de Matemática	0	Faltou à prova		
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
CO_PROVA_CN	Código do tipo de prova de Ciências da Natureza	235	AZUL		
		236	AMARELO		
		237	BRANCO		
		238	ROSA		
		252	BRANCO - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		275	AZUL (REAPLICAÇÃO)		
		276	AMARELO (REAPLICAÇÃO)		
		277	BRANCO (REAPLICAÇÃO)		
		278	ROSA (REAPLICAÇÃO)		
		231	AZUL		
		232	AMARELO		
CO_PROVA_CH	Código do tipo de prova de Ciências Humanas	233	BRANCO		
		234	ROSA		
		251	BRANCO - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		271	AZUL (REAPLICAÇÃO)		
		272	AMARELO (REAPLICAÇÃO)		
		273	BRANCO (REAPLICAÇÃO)		
		274	ROSA (REAPLICAÇÃO)		
		239	AMARELO		
		240	CINZA		
		241	AZUL		
		242	ROSA		
CO_PROVA_LC	Código do tipo de prova de Linguagens e Códigos	253	CINZA - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		279	AMARELO (REAPLICAÇÃO)		
		280	CINZA (REAPLICAÇÃO)		
		281	AZUL (REAPLICAÇÃO)		
		282	ROSA (REAPLICAÇÃO)		
		243	AMARELO		
		244	CINZA		
		245	AZUL		
		246	ROSA		
		254	CINZA - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		CO_PROVA_MT	Código do tipo de prova de Matemática	283	AMARELO (REAPLICAÇÃO)
284	CINZA (REAPLICAÇÃO)				
285	AZUL (REAPLICAÇÃO)				
286	ROSA (REAPLICAÇÃO)				
NU_NOTA_CN	Nota da prova de Ciências da Natureza				
NU_NOTA_CH	Nota da prova de Ciências Humanas				
NU_NOTA_LC	Nota da prova de Linguagens e Códigos				
NU_NOTA_MT	Nota da prova de Matemática				
TX_RESPOSTAS_CN	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Ciências da Natureza <sup>8</sup>				
TX_RESPOSTAS_CH	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Ciências Humanas <sup>8</sup>				
TX_RESPOSTAS_LC	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Linguagens e Códigos <sup>9</sup>				
TX_RESPOSTAS_MT	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Matemática <sup>9</sup>				
TP_LINGUA	Tipo de Língua Estrangeira	0	Inglês		
		1	Espanhol		
TX_GABARITO_CN	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Ciências da Natureza <sup>10</sup>				
TX_GABARITO_CH	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Ciências Humanas <sup>10</sup>				
TX_GABARITO_LC	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Linguagens e Códigos <sup>11</sup>				
TX_GABARITO_MT	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Matemática <sup>10</sup>				
DADOS DA REDAÇÃO					
TP_STATUS_REDACAO	Situação da redação do participante	1	Sem problemas		
		2	Anulada		
		3	Cópia Texto Motivador		
		4	Em Branco		
		5	Fere Direitos Humanos		
		6	Fuga ao tema		
		7	Não atendimento ao tipo		

		8	Texto insuficiente		
		9	Parte desconectada		
		99	Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame.		
NU_NOTA_COMP1	Nota da competência 1			9	Numérica
NU_NOTA_COMP2	Nota da competência 2			9	Numérica
NU_NOTA_COMP3	Nota da competência 3			9	Numérica
NU_NOTA_COMP4	Nota da competência 4			9	Numérica
NU_NOTA_COMP5	Nota da competência 5			9	Numérica
NU_NOTA_REDACAO	Nota da prova de redação			9	Numérica
DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO					
Q001	Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	A	Nunca estudou.	1	Alfanumérica
		B	Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		
		C	Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		
		D	Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.		
		E	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		
		F	Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação.		
		G	Completou a Pós-graduação.		
		H	Não sei.		
Q002	Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	A	Nunca estudou.	1	Alfanumérica
		B	Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.		
		C	Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.		
		D	Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.		
		E	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.		
		F	Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação.		
		G	Completou a Pós-graduação.		
		H	Não sei.		
Q003	A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação do seu pai ou do homem responsável por você. (Se ele não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dele).	A	Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.	1	Alfanumérica
		B	Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, sergente de pedreiro, repositor de mercadoria.		
		C	Grupo 3: Padieiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricitista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.		
		D	Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.		
		E	Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas e privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.		
		F	Não sei.		
Q004	A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você. (Se ela não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dela).	A	Grupo 1: Lavradora, agricultora sem empregados, bóia fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista.	2	Numérica
		B	Grupo 2: Diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos, babá, cozinheira (em casas particulares), motorista particular, jardineira, faxineira de empresas e prédios, vigilante, porteira, carteira, office-boy, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, sergente de pedreiro, repositora de mercadoria.		
		C	Grupo 3: Padieira, cozinheira industrial ou em restaurantes, sapateira, costureira, joalheira, torneira mecânica, operadora de máquinas, soldadora, operária de fábrica, trabalhadora da mineração, pedreira, pintora, eletricitista, encanadora, motorista, caminhoneira, taxista.		
		D	Grupo 4: Professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária (proprietária de empresa com menos de 10 empregados), pequena comerciante, pequena proprietária de terras, trabalhadora autônoma ou por conta própria.		
		E	Grupo 5: Médica, engenheira, dentista, psicóloga, economista, advogada, juíza, promotora, defensora, delegada, tenente, capitã, coronel, professora universitária, diretora em empresas públicas e privadas, política, proprietária de empresas com mais de 10 empregados.		
		F	Não sei.		
Q005	Incluindo você, quantas pessoas moram atualmente em sua residência?	1	1	2	Numérica
		2	2		
		3	3		
		4	4		
		5	5		
		6	6		
		7	7		
		8	8		
		9	9		
		10	10		
		11	11		
		12	12		
		13	13		
		14	14		
		15	15		
		16	16		
		17	17		
18	18				
19	19				
20	20				
		A	Nenhuma renda.		
		B	Até R\$ 788,00.		
		C	De R\$ 789,01 até R\$ 1.182,00.		
		D	De R\$ 1.183,01 até R\$ 1.572,00.		

Q006	Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)	E De R\$ 1.572,01 até R\$ 1.970,00. F De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00. G De R\$ 2.364,01 até R\$ 3.152,00. H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00. I De R\$ 3.940,01 até R\$ 4.728,00. J De R\$ 4.728,01 até R\$ 5.516,00. K De R\$ 5.516,01 até R\$ 6.304,00. L De R\$ 6.304,01 até R\$ 7.092,00. M De R\$ 7.092,01 até R\$ 7.880,00. N De R\$ 7.880,01 até R\$ 8.668,00. O De R\$ 8.668,01 até R\$ 9.456,00. P De R\$ 9.456,01 até R\$ 10.244,00. Q Mais de 10.244,00.	1	Alfaumérica
Q007	Em sua residência trabalha empregado(a) doméstico(a)?	A Não. B Sim, um ou dois dias por semana. C Sim, três ou quatro dias por semana. D Sim, pelo menos cinco dias por semana.	1	Alfaumérica
Q008	Na sua residência tem banheiro?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q009	Na sua residência tem quartos para dormir?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q010	Na sua residência tem carro?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q011	Na sua residência tem motocicleta?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q012	Na sua residência tem geladeira?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q013	Na sua residência tem freezer (independente ou segunda porta da geladeira)?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q014	Na sua residência tem máquina de lavar roupa (o tanquinho NÃO deve ser considerado)?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q015	Na sua residência tem máquina de secar roupa (independente ou em conjunto com a máquina de lavar roupa)?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q016	Na sua residência tem forno micro-ondas?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q017	Na sua residência tem máquina de lavar louça?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q018	Na sua residência tem aspirador de pó?	A Não. B Sim.	1	Alfaumérica
Q019	Na sua residência tem televisão em cores?	A Não. B Sim, uma. C Sim, duas. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q020	Na sua residência tem aparelho de DVD?	A Não. B Sim.	1	Alfaumérica
Q021	Na sua residência tem TV por assinatura?	A Não. B Sim.	1	Alfaumérica
Q022	Na sua residência tem telefone celular?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q023	Na sua residência tem telefone fixo?	A Não. B Sim.	1	Alfaumérica
Q024	Na sua residência tem computador?	A Não. B Sim, um. C Sim, dois. D Sim, três. E Sim, quatro ou mais.	1	Alfaumérica
Q025	Na sua residência tem acesso à Internet?	A Não. B Sim.	1	Alfaumérica
Q026	Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	A Não, nunca trabalhei. B Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando. C Sim, estou trabalhando.	1	Alfaumérica



Q027	Com que idade você começou a exercer uma atividade remunerada?	A B C D E F G H I J K L	menos de 14 anos. 15 anos. 16 anos. 17 anos. 18 anos. 19 anos. 20 anos. 21 anos. 22 anos. 23 anos. 24 anos. 25 anos ou mais.	1	Alfanumérica
Q028	Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava aproximadamente? (Considere a atividade remunerada mais recente.)	A B C D E	Até 10 horas semanais. De 11 a 20 horas semanais. De 21 a 30 horas semanais. De 31 a 40 horas semanais. Mais de 40 horas semanais.	1	Alfanumérica
Q029	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ajudar meus pais nas despesas com a casa.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q030	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.).	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q031	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ser independente/ganhar meu próprio dinheiro.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q032	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Adquirir experiência.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q033	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Custear/pagar meus estudos.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q034	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Testar meus conhecimentos, para aumentar as minhas chances de ingressar na Educação Superior.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q035	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior pública.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q036	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior privada.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q037	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Conseguir uma bolsa de estudos (ProUni, outras).	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q038	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa de Financiamento Estudantil - FIES.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q039	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Participar do Programa Ciências Sem Fronteiras.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
Q040	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego.	0 1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Númerica
		0 1			

2041	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Progredir no meu emprego atual.	2	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Alfanumér
		3			
		4			
		5			
2042	Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Fundamental?	A	Somente em escola pública.	1	Alfanumér
		B	A maior parte em escola pública.		
		C	Somente em escola particular.		
		D	A maior parte em escola particular.		
		E	Somente em escola indígena.		
		F	A maior parte em escola indígena.		
		G	Somente em escola situada em comunidade quilombola.		
		H	A maior parte em escola situada em comunidade quilombola.		
2043	Marque entre as opções abaixo aquela que melhor descreve a modalidade de Ensino Fundamental que você frequentou	A	Curso o Ensino Fundamental somente na modalidade regular.	1	Alfanumér
		B	Curso o Ensino Fundamental parte na modalidade regular e parte na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		C	Curso o Ensino Fundamental somente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		D	Outras modalidades.		
2044	Em que turno você frequentou o Ensino Fundamental?	A	Somente no diurno.	1	Alfanumér
		B	Parte no diurno e parte no noturno.		
		C	Somente no noturno.		
2045	Durante o Ensino Fundamental, você abandonou os estudos e/ou foi reprovado?	A	Não abandonei, nem fui reprovado.	1	Alfanumér
		B	Não abandonei, mas fui reprovado.		
		C	Abandonei, mas não fui reprovado.		
		D	Abandonei e fui reprovado.		
2046	Você já concluiu ou está concluindo o Ensino Médio?	A	Já concluí o Ensino Médio.	1	Alfanumér
		B	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2015.		
		C	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2015.		
		D	Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio.		
2047	Em que tipo de escola você frequentou o Ensino Médio?	A	Somente em escola pública.	1	Alfanumér
		B	Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral.		
		C	Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral.		
		D	Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral.		
		E	Somente em escola privada com bolsa de estudo integral.		
2048	Marque entre as opções abaixo aquela que melhor descreve a modalidade de Ensino Médio que você frequentou	A	Curso o Ensino Médio somente na modalidade regular.	1	Alfanumér
		B	Curso o Ensino Médio parte na modalidade regular e parte na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		C	Curso o Ensino Médio somente na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).		
		D	Outras modalidades.		
2049	Em que turno você frequentou o Ensino Médio?	A	Somente no diurno.	1	Alfanumér
		B	Parte no diurno e parte no noturno.		
		C	Somente no noturno.		
2050	Durante o Ensino Médio, você abandonou os estudos por algum tempo e/ou foi reprovado?	A	Não abandonei, nem fui reprovado.	1	Alfanumér
		B	Não abandonei, mas fui reprovado.		
		C	Abandonei, mas não fui reprovado.		
		D	Abandonei e fui reprovado.		

1. Referente ao Enem 2015, trata-se de uma máscara e não o seu número de inscrição original no Enem. O mesmo NU\_INSCRICAO para anos diferentes não identifica o mesmo participante no exame, não permite o acesso aos dados cadastrais como nome, endereço, RG etc, nem identifica o mesmo participante em microdados de pesquisas diferentes.

2. Foi considerado treineiro o inscrito que tinha menos de 18 anos no primeiro dia de realização do exame (24/10/2015) e que não havia concluído o ensino médio e não o concluiria em 2015

3. Número gerado como identificador da escola no Censo Escolar da Educação Básica.

4. Idade do inscrito em 31/12/2015. Idades inferiores a 10 anos e superiores a 100 anos estão com o campo vazio na base.

5. Segundo o Edital do Enem 2015, no ato da inscrição o participante deveria informar a deficiência ou a condição especial que motiva o atendimento diferenciado, além do atendimento específico de que necessita.

6. Segundo o Edital do Enem 2015, no ato da inscrição o participante poderia declarar-se travesti, transexual ou transgênero e solicitar o atendimento pelo Nome Social.

7. A opção de certificação só é apresentada para participantes concluintes com idade mínima de 18 anos, conforme Edital do Enem 2015.

8. As 45 primeiras posições deste campo são referentes as respectivas respostas. O asterisco (\*) indica dupla marcação e o ponto (.) resposta em branco.

9. As 45 primeiras posições deste campo são referentes as respectivas respostas, das quais as 5 primeiras correspondem a parte de língua estrangeira. O asterisco (\*) indica dupla marcação e o ponto (.) resposta em branco.

10. As 45 primeiras posições deste campo são referentes ao respectivo gabarito

11. As 50 primeiras posições deste campo são referentes ao respectivo gabarito, das quais, para as 10 primeiras, as 5 primeiras correspondem à prova de Língua Inglesa e as outras 5 à prova de Língua Espanhola.