UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA ELIANE DIAS DE CARVALHO

FATORES SOCIOECONÔMICOS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

FORTALEZA
2017

FRANCISCA ELIANE DIAS DE CARVALHO

FATORES SOCIOECONÔMICOS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C323f Carvalho, Francisca Eliane Dias de.
Fatores Socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes na Prova na Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) / Francisca Eliane Dias de Carvalho. – 2017.
181 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

1. Avaliação Educacional. 2. Desempenho em Redação no Enem. 3. Fatores Associados. 4. Desempenho na Redação; Gênero; Etnia; Renda familiar; Escolaridade dos pais; Tipo de Escola; Região Geográfica e Distrito Federal. I. Título.

CDD 370

FRANCISCA ELIANE DIAS DE CARVALHO

FATORES SOCIOECONÔMICOS ASSOCIADOS AO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NA PROVA DE REDAÇÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof.ª Dr.ª Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)

_____

Prof.ª Dr.ª Beatriz Quirino Arruda Doná
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Aos meus pais, Odival e Neli (*in memoriam*), pelo exemplo de amor, caráter e humildade – corresponsáveis pelo meu anseio de crescer.

À minha irmã, Toia, pela dedicação, carinho e cuidado comigo – pela mãe que se tornou para mim, pelo ser humano que é e por tudo que fez para que hoje eu seja quem sou.

Aos meus filhos, Luan e Ravi, presentes de Deus – razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz que ilumina os nossos caminhos, possibilitando-nos conhecer a verdade.

Aos professores Wagner Andriola, pela paciência e orientação para a realização deste estudo; Hélio Leite e Tania Viana, pelas sugestões, orientações, além do estímulo, acolhimento e parceria nos momentos difíceis; e ao Ari Andrade, pela compreensão, profissionalismo, ética e humanidade.

A todos os professores do Programa de Avaliação Educacional, da Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC que, mesmo de forma indireta, conduziram-me para a pesquisa científica em educação.

Aos professores participantes da banca examinadora Wagner Andriola, Tânia Vianna, Alberto Sampaio, Albano Nunes e Beatriz Arruda, pelo tempo dedicado às leituras e pelas valiosas colaborações e sugestões para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos demais mestres Mônica Cavalcante, Adriana Braga, Luzia Queiroz, Thomaz Edison, Rosa Kubernat, Estefânia Almeida, Liduína Medeiros, Karine Pinheiro, Rafael Silva e Iaci Pequeno pelos excelentes direcionamentos e induções de leituras; pelo estímulo, carinho, pela paciência e compreensão, por me auxiliarem nessa trajetória.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, pela atenção e respeito dispensados.

Aos meus nobres amigos Cesar, Bia, Rosa, Liduína, Estefânia, Karine, Luzia, Cristiane e Rose, pela amizade e por serem anjos de uma asa só.

Aos meus amados irmãos, em especial, a Toia, e aos demais familiares que estavam sempre presentes, mesmo distantes fisicamente, em todas as horas, por me apoiarem e confiarem em mim.

Enfim, a todos que estiveram próximos ou distantes nesta caminhada, direta ou indiretamente, incentivando-me e ajudando-me a levantar nas quedas e tropeços da vida, quer com palavras de conforto, quer com orações.

“Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas”.

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Diversos fatores interferem no desempenho escolar dos estudantes, principalmente, os socioeconômicos. Partindo-se desse pressuposto e, considerando a escassez de estudos relativos à temática, o presente estudo investigou a interface entre fatores associados e desempenho dos estudantes do ensino médio na Prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Esta investigação se fundamentou, mormente, nos estudos de Tyler, Stufflebeam, Stake, Guba e Lincoln, que tratam da avaliação educacional; e nas pesquisas de Soares e de L. Macedo, dentre outros, que abordam os fatores associados. Traçou-se como objetivo geral identificar os fatores socioeconômicos associados ao desempenho do alunado nessa prova. Especificamente, intencionou-se: i) analisar o desempenho dos alunos na redação do Enem; ii) analisar as associações entre o desempenho e o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes e iii) identificar, entre as variáveis, as categorias que mais impactam no desempenho. Esta pesquisa, de natureza quantitativa, utilizou a base de microdados do Enem que compôs o *corpus*, cuja população foi de 4,2 milhões de sujeitos, e fez uso de técnicas de análises estatísticas para investigar as relações entre as oito variáveis selecionadas. Desse modo, foi possível realizar comparações entre o comportamento cognitivo e o atitudinal dos estudantes em relação a Gênero, Etnia, Renda Familiar, Escolaridade dos Pais, Tipo de Escola e Região Geográfica e Distrito Federal. Os resultados alcançados demonstraram haver forte influência do NSE no desempenho em redação, sendo necessárias políticas mais direcionadas para a superação dos pontos frágeis, os quais não podem ser ignorados pelos gestores públicos. Ademais, pesquisas futuras podem ser realizadas no sentido de aprofundar e/ou de ampliar esta abordagem, considerando outros cruzamentos que não foram contemplados neste estudo, bem como a influência de outras variáveis.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Desempenho em Redação no Enem. Fatores Associados.

ABSTRACT

Several factors interfere in the students' academic performance, especially the socioeconomic ones. Based on this assumption and considering the insufficiency of studies related to the subject, the present study investigated the interface between associated factors and performance of high school students in the Writing Examination of the National High School Examination (Enem). This research was based, in particular, on the studies of Tyler, Stufflebeam, Stake, Guba and Lincoln, which deal with educational evaluation; and in the researches of Soares and L. Macedo, among others, that approach the associated factors. The overall objective was to identify the socioeconomic factors associated with the student's performance in this test. Specifically, it was intended to: i) to present a panoramic view of the Educational Assessment; ii) to analyze the associations between the performance and the socioeconomic level (NSE) of the students; iii) to analyze the performance of students in the writing of the Enem and iv) to identify among the variables the categories that most impact performance. This quantitative research used the Enem microdata base that composed the corpus, whose population was 4.2 million subjects, and made use of statistical analysis techniques to investigate the relationships between the 8 (eight) variables selected. Thus, it was possible to make comparisons between students' cognitive and attitudinal behavior in relation to Gender, Ethnicity, Family Income, Parents' Schooling, School Type and Geographic Region and Federal District. The results showed that there is a strong influence of the NSE on the writing performance, requiring more targeted policies to overcome fragile points, which can not be ignored by public managers. In addition, future research can be carried out in order to deepen and / or extend this approach, considering other crosses that were not contemplated in this study, as well as the influence of other variables.

Keywords: Educational Evaluation. Writing Performance on Enem. Associated Factors.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Matrícula do Ensino Médio em 2015 por dependência administrativa..... 104

Gráfico 2 — Quantitativo e desempenho no Enem 2015 por intervalo de notas..... 109

Gráfico 3 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelas estudantes do sexo feminino. 112

Gráfico 4 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes do sexo masculino. 113

Gráfico 5 — Quantil-Quantil Normal da nota da prova de redação pelos estudantes do sexo feminino..... 114

Gráfico 6 — Quantil-Quantil Normal da nota da prova de redação pelos estudantes do sexo masculino. 114

Gráfico 7 — Notas obtidas na prova de redação em relação à raça/cor do aluno..... 118

Gráfico 8 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça branca. 120

Gráfico 9 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça preta. 121

Gráfico 10 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça parda..... 121

Gráfico 11 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça amarela. 121

Gráfico 12 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça indígena. 122

Gráfico 13 — Média de nota da prova de redação em relação as faixas de Renda Familiar. 126

Gráfico 14 — Média da nota da prova de redação por grau de escolaridade da mãe.. 129

Gráfico 15— Média da prova de redação por g de escolaridade do pai..... 131

Gráfico 16 — Desempenho por Região Geográfica e Distrito Federal..... 138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Matriz de Referência do Enem (recorte)..... 65

Quadro 2 — Matriz de Língua Portuguesa (recorte)..... 66

Quadro 3 — Matriz de Competência para a Redação do Enem..... 69

Quadro 4 — Modelo Conceitual Fatores Associados ao Desempenho Escolar..... 85

Quadro 5 — Resultados e Metas do Ideb para o EM, por esfera administrativa..... 104

Quadro 6 — Matrícula do EM, por Região Geográfica e Esfera Administrativa..... 105

Quadro 7 — Variáveis / categorias analisadas..... 106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Estatísticas descritivas das notas obtidas na prova de redação por sexo..... .. 111
Tabela 2 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável sexo.. 114
Tabela 3 — Teste de igualdade das médias para a variável sexo. 115
Tabela 4 — Análise de Variância entre os grupos feminino e masculino. 115
Tabela 5 — Estatísticas descritivas das notas obtidas na prova de redação por raça/cor..... 117
Tabela 6 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável raça/cor. 118
Tabela 7 — Análise de Variância entre os grupos da variável raça/cor.... 119
Tabela 8 — Comparações múltiplas entre as médias dos grupos da variável raça/cor..... ... 120
Tabela 9 — Tukey HSDa,b — Grau de fidedignidade dos dados. 123
Tabela 10 — Desempenho dos alunos em redação por faixa de Renda Familiar..... . 124
Tabela 11 — Teste de homogeneidade de variâncias para a renda familiar. 125
Tabela 12 — Análise de Variância entre os grupos de Renda Familiar..... 125
Tabela 13 — Desempenho dos alunos em redação por grau de escolaridade da mãe..... . 127
Tabela 14 — Teste de homogeneidade de variâncias para o grau de escolaridade da mãe. .. 128
Tabela 15 — Análise de Variância para a variável grau de escolaridade da mãe.. 128
Tabela 16 — Desempenho dos alunos em redação por grau de escolaridade do pai..... . 130
Tabela 17 — Homogeneidade de variâncias para o grau de escolaridade do pai. 130
Tabela 18 — Análise de Variância para a variável grau de escolaridade do pai. 131
Tabela 19 — Estatísticas descritivas da nota de redação por tipo de escola.. 132
Tabela 20 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável tipo de escola.. 134
Tabela 21 — Análise de Variância entre os grupos da variável Tipo de Escola.. 135
Tabela 22 — Desempenho em Redação por Região Geográfica..... 136
Tabela 23 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável tipo de escola..... . 136
Tabela 24 — Análise de Variância (One-Way ANOVA) entre a regiões geográficas..... 136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
DF	Distrito Federal
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ined	*Institut Nacional D'Études Démographiques*
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
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProUni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SISU	Sistema de Seleção Unificada
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Urca	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
1.1 Envolvimento com a Temática 18
1.2 Problemática 20
1.3 Abrangência 26
1.4 Justificativa 26
1.5 Estrutura 27
2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL — CAMINHOS PERCORRIDOS 29
2.1 Primeira Geração — Mensuração 31
2.2 Segunda Geração — Descrição e Planejamento 32
2.2.1 Avaliação com base nos objetivos — Ralph Tyler 33
2.3 Terceira Geração — Juízo de Valor 35
2.3.1 Avaliação e sua Prática: Lee J. Cronbach 36
2.3.2 Avaliação e sua Lógica — Michael Scriven 37
2.3.3 Avaliação Responsiva — Robert Stake 38
2.3.4 Avaliação para Tomada de Decisão — Daniel Stufflebeam 40
2.3.5 Avaliação Iluminativa — Malcolm Parlett e David Hamilton 42
2.4 Quarta Geração — Construtivista 43
2.5 Quinta Geração — Empoderamento dos Usuários 45
3 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS 47
3.1 Sobre o Prisma do Termo Competência 52
3.2 As Competências e o ENEM 57
3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 62
3.3.1 Matriz de Referência de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias 65
3.3.2 Matriz de Competência para a Redação do Enem 67
3.3.3 Os Instrumentos Utilizados pelo Enem 75
3.3.3.1 Prova de Redação do Enem e o Processo de Correção 75
3.3.3.2 *Questionário Socioeconômico* 78
3.3.3.3 Processo de Avaliação das Redações do ENEM 79
3.3.3.4 Resultados do Enem 81
4 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR — INÍCIO DA CAMINHADA 83
4.1 Desempenho em Redação 86
4.2 Gênero/Sexo 87
4.3 Etnia 89
4.4 Renda Familiar 91
4.5 Escolaridade da Mãe 93
4.6 Escolaridade do Pai 95

4.7 Tipo de Escola 95
4.8 Região Geográfica e Distrito Federal 97
5 MÉTODO DA PESQUISA 99
5.1 Técnicas Estatísticas Utilizadas 100
5.1.1 Análise de Variância one-way (ANOVA) 100
5.1.2 Teste de Levene 100
5.2 Desenho da Pesquisa 101
5.2.1 Características da população 103
5.2.2 Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados 106
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 108
6.1 Quanto ao Desempenho 108
6.2 Quanto ao Gênero / Sexo 110
6.3 Quanto à Etnia — Cor / Raça 115
6.4 Quanto à Renda Familiar 123
6.5 Quanto ao Grau de Escolaridade da Mãe 126
6.6 Quanto ao Grau de Escolaridade do Pai 129
6.7 Quanto ao Tipo de Escola 132
6.8 Quanto à Região Geográfica e Distrito Federal 135
7 CONCLUSÃO 139
REFERÊNCIAS 143
ANEXOS 153

1 INTRODUÇÃO

Uma das maneiras de se encontrar os sentidos da vida e desvelar os significados dos processos e das atuações sociopolíticas e filosóficas do ser humano acontece por meio da cultura, mais especificamente, da educação que propicia o conhecimento histórico e o desenvolvimento do homem como um ser integral. De igual modo, esse movimento ocorre na avaliação do sistema educacional, objeto deste estudo.

Desde os primórdios da civilização, a capacidade de avaliar é inerente ao homem que a utiliza com o intuito de melhorar os processos humanos, desde os mais simples até os mais complexos. Como consequência dessa capacidade, surgiu a avaliação, primeiramente, nas organizações governamentais da China antiga, cujo interesse inicial era selecionar oficiais para a guarda do Imperador, conforme Escorza (2003). Mais tarde, são desenvolvidos alguns estudos isolados em países europeus, a exemplo da Inglaterra e da França. No entanto, foi somente, no século XX, nos Estados Unidos da América (EUA) que ocorreu sua institucionalização no meio educacional.

A política de avaliação educacional tem passado por um processo acirrado de debates, em decorrência da necessidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas da educação básica. A intensificação dessas discussões na América Latina é recente, data somente do final na década de 80 e início da década de 90, como ocorreu em países como México, Argentina, Chile, Colômbia e Brasil, quando desenvolveram estudos relativos à avaliação de sistemas de ensino ou avaliações em larga escala.

Nesse cenário, foram criados, no Brasil, os sistemas de avaliação educacional com o objetivo de aferir, dentre outros aspectos, a proficiência cognitiva dos alunos, com vistas a prestar contas à sociedade dos investimentos e, assim, subsidiar as políticas públicas em educação. Alguns com mais destaque, em âmbito federal, como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) — de caráter somativo, atualmente com as vertentes: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); como também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) — de certificação, credenciamento e autoavaliação — e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) — Exame de credenciamento do ensino superior. Nesse mesmo período, alguns estados implantaram seus sistemas de avaliação, sendo o Ceará um dos pioneiros com a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece).

O surgimento desses sistemas fez com que a avaliação educacional adquirisse relevância inigualável no Brasil, haja vista que é por meio dela que se obtém informações valiosas acerca da educação brasileira, o que viabiliza a *accountabillity*[1], termo utilizado pelos teóricos norte-americanos, que diz respeito à prestação de contas à sociedade dos investimentos feitos pelo governo, com o intuito de possibilitar o (re) planejamento de novas políticas. O propósito é que se possa promover a melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas, entendendo essa qualidade como um pré-requisito para se alcançar a equidade e o desenvolvimento pleno do indivíduo e da sociedade.

Nesse sentido, buscou-se investigar o que se entende por qualidade em educação e observou-se que esse tema é recorrente entre alguns teóricos, a exemplo de Braslavsky (2006), quando afirma que a educação de qualidade está intrinsecamente relacionada à necessidade de garantir que as experiências educativas sejam acessíveis a todos, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências para se constituírem como agentes de suas próprias histórias.

Salienta-se que a busca por essa qualidade somente pode ser alcançada por meio de uma análise acurada da escola, da situação vigente, das ações realizadas, dos programas implementados, dos materiais, dos recursos humanos, do Projeto Político Pedagógico (PPP), do entorno socioeconômico e político no qual está inserida a escola.

A esse respeito, Stufflebeam (1971), um dos teóricos da avaliação, propõe um modelo que contempla a avaliação do contexto, dos insumos, dos processos e do produto, que tem como proposta descrever e apresentar um retrato fiel da realidade educacional que permita uma tomada de decisões significativas e impactantes para a tão almejada eficácia escolar. Desse modo, ter-se-ão elementos suficientes para implantar projetos inovadores, capazes de dirimir problemas que insistem em se perpetuar na vida de jovens, de gerações a gerações.

Para a compreensão da qualidade do ensino, lançou-se um olhar mais atento sobre os resultados de sistemas de ensino. Os especialistas Soares e Andrade (2006) observaram, em uma pesquisa realizada na rede pública de ensino de Belo Horizonte, que o Sistema de Educação Básica só consegue produzir qualidade na presença da iniquidade, i.e., os melhores resultados ocorrem em sistemas escolares que acreditam na diferenciação dos estudantes — separação por turmas e anos escolares. Por outro lado, o relatório do Programa Internacional

---

[1] Elster (1999) afirma que este termo foi cunhado por Michel de Montaigne, no século XVI. No entanto, em Hamilton (2003) encontrou-se a utilização do mesmo no sentido de responsabilização política. Ressalte-se que, como não há consenso em relação à tradução para a língua portuguesa, neste estudo, optou-se em utilizá-lo no sentido de responsabilização.

de Avaliação de Estudantes[2] (PISA, 2010) aponta para outra realidade — quando o público é mais diversificado e os programas educacionais são personalizados, têm-se níveis mais altos de desempenho e há mais equidade.

No caso do estudo em pauta, o foco se voltou para a produção escrita do Enem, por entender que o Exame representa não somente o conhecimento linguístico dos indivíduos acerca de um determinado assunto, mas também suas ideias, seus posicionamentos, suas crenças, seus valores, seus costumes e suas culturas.

No caso do Brasil, sabe-se que alguns fatores como o desenvolvimento humano em ambiente letrado, o grau de importância que os pais ou familiares atribuem à aprendizagem, a qualidade do ensino ofertado pelas escolas, os mecanismos de repetência, a formação docente, as práticas docentes, a estrutura física das escolas, a gestão escolar, dentre outros, contribuem para o desempenho dos estudantes, como comprova a literatura recente na área, dentre as quais: Kleinke (2017), Unesco (2015, 2004), Vicente (2014), Brasil (2014), Alves (2013), Alves, Soares e Xavier (2013), Marteleto (2013), Resende, Nogueira e Marques (2011), Menezes Filho (2007), L. A. Macedo (2007, 2005a, 2005b), Braslavsky (2006), Franco (2006), Soares (2005 e 2004), G. A. Macedo (2004).

A despeito dessa gama de publicações que tratam de fatores associados ao desempenho escolar, observa-se que nenhuma delas contempla a associação de fatores socioeconômicos à competência escritora do estudante do EM na Prova de Redação do Enem. Em virtude dessa inexistência, a pesquisa aqui exposta considerou características, como tipo de escola mais eficaz quanto à capacidade de agregar valor ao desempenho escolar do aluno; perfil do aluno, a partir dos hábitos escolares e familiares; gênero, entre outros cruzamentos. Partindo desses dados, passou-se a verificar quais variáveis socioeconômicas interferem mais significativamente na consolidação das competências avaliadas na produção textual desse Exame.

Destaca-se, ainda, que esta pesquisa se situa no campo teórico da avaliação educacional, ancorando-se, mormente, nos estudos de Guba e Lincoln (2011), Stufflebeam (1971), Tyler (1975), Scriven (1994), Stake (1983), Worthen e Sanders (1987), Dias Sobrinho (2000, 2008), Vianna (2000), Andriola (1999, 2008, 2011), Perrenoud (1999), Bonamino (1999, 2002, 2012), Brooke e Soares (2008), entre outros. Além de contar com o aporte teórico da linguística textual, mais especificamente, dos estudos de Marcuschi e Cavalcante (2005), Corrêa e Garcez (2013), Faraco (2013), Bronckart (2007), Cavalcante (2015) e

---

[2] *Program for International Student Assessment*.

Possenti (2015) e dos documentos oficiais que regulam o ensino de língua portuguesa: os PCN (BRASIL, 1997), PCNEM (BRASIL, 2000b) e PCNEM+ (BRASIL, 2007e).

O corpus deste estudo é composto por 4,2 milhões de sujeitos, selecionados de uma população inicial de 7,7 milhões de sujeitos, depois de tratada a base de dados. Foram selecionadas 8 (oito) variáveis e utilizados métodos quantitativos, como a análise de variância e os testes estatísticos.

Salienta-se que esta investigação deslindou a interface entre o nível socioeconômico (NSE) e o desempenho em redação dos estudantes do EM no Enem, que contempla 5 (cinco) competências, quais sejam: i) modalidade escrita formal da língua portuguesa; ii) compreensão do tema e da tipologia textual; iii) seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões para a construção da argumentação; iv) mecanismos linguísticos para a construção dessa argumentação; e v) proposta de intervenção social.

Desse modo, tornou-se possível conhecer parte da produção escrita do povo brasileiro, presente nos textos dos candidatos do Enem 2015 e os fatores que interferem significativamente nessa produção. Nos dois casos, estão representados tanto o ‘povo’ — pelos candidatos — quanto à ‘produção escrita por esse povo’ — pelo gênero textual redação escolar, texto dissertativo-argumentativo — conforme denominam Marcuschi e Cavalcante (2005). O gênero redação escolar, quando investido das características de objeto de ensino, abarca dois subgrupos, pelo menos: a redação clássica e a redação mimética (MARCUSCHI, B. & CAVALCANTE, 2005).

Por fim, os resultados obtidos por esta pesquisa podem subsidiar os gestores públicos, no que se refere a traçar planos, metas, projetos, programas em políticas públicas que culminem com a melhoria substancial da qualidade da educação.

1.1 Envolvimento com a Temática

O mundo acadêmico, do qual sempre tivera o desejo de fazer parte, ocorreu quando ingressei no curso de Letras, na Universidade Regional do Cariri (Urca). Anos depois, retornei à Academia para estudos de Mestrado em Letras e Linguística, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Araraquara. A academia sempre me fascinara! A cidade do interior paulista, o *campus*, os professores, os colegas, as aulas, o clima, o frio – tudo era cinematográfico para mim! Era um novo mundo, uma nova vida! Pura magia! Lá, me “batizei” no mundo científico e escrevi minha dissertação sobre o *Processo de Referenciação*

Metafórica e Metonímica na Construção das Personagens Centrais do Romance Dom Casmurro, de Machado de Assis. Até hoje lembro que dormia e acordava na companhia de Bentinho, Capitu e José Dias! O grande desafio foi coadunar linguística e literatura.

Naquela época, estava afastada das minhas funções de professora de Língua Portuguesa – redação e literatura – da rede pública de ensino do Ceará, para estudo. Mas logo passei a lecionar em uma das melhores escolas da rede particular de Araraquara. No início de 2003, após conclusão dos meus estudos, retornei ao Ceará e, primeiramente, fui convidada a trabalhar com formação de professores, na 21ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado. Anos mais tarde, passei a compor a equipe técnica na Coordenadoria de Avaliação Educacional (Coave), da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). O despertar para a avaliação se deu quando participei da primeira Oficina de Elaboração de Itens de Múltipla Escolha – foram tantas oficinas que perdi a conta! Ora participava como aprendiz, ora como multiplicadora. Os próximos passos foram: supervisão e coordenação das avaliações em larga escala; elaboração e revisão de itens, e montagem de testes para essas avaliações; supervisão e coordenação de avaliação de produção textual online; produção de artigos e outros textos para o cumprimento das minhas atividades como técnica e assistente da Coave; além disso, a participação em encontros, reuniões, congressos sobre avaliação educacional.

Em agosto de 2013, impulsionada pela magnitude do trabalho desenvolvido na área de avaliação, resolvi candidatar-me a uma vaga no Curso de Doutorado em Educação Brasileira, na área de Avaliação Educacional e linha de pesquisa em Avaliação Institucional. Aprovada, afastei-me das minhas funções para realizar o referido estudo. A possibilidade de mais um retorno à Academia, me encantava – agora a UFC – afinal, foram dez anos de distância!

Apesar da significativa experiência que o exercício das minhas funções – como professora de Redação e como Técnica da Coave – me proporcionou, diversos questionamentos me inquietavam, dentre os quais: até que ponto eu poderia dissociar crenças, ideais, sonhos, filosofias de vida, valores, experiências e formação recebida do domínio da produção de textos dissertativo-argumentativos que os estudantes produziam? Como comparar escritos de estudantes, em um país continental como o nosso, quando submetidos a um mesmo tema e gênero textual, sem considerar suas pluralidades culturais, étnicas, religiosas, filosóficas e éticas?

Vivemos em um Brasil de vários “brasis”. Um Brasil de terras banhadas por água e rios cobertos por terra. Um Brasil de vários povos: indígenas, portugueses, espanhóis,

africanos, haitianos, entre outros, que se miscigenam e dão origem ao ‘povo brasileiro’. Um "país dos contrastes", como bem denominou o sociólogo francês Roger Bastide.

Dessarte, como discutir “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” sem que cada respondente tatue em seu texto suas vivências, ideologias, enfim, suas histórias? Posto isto, arvorei-me a dar um voo de águia à Leonardo Boff, em direção a este novo desafio: realizar uma pesquisa científica sobre uma temática tão conhecida na prática, mas tão distante da teoria! Agora seria a vez da teoria me encantar e me transformar! Por fim, as vivências desse período e a relevância deste trabalho poderiam ocupar páginas e páginas deste relatório de pesquisa, contudo, encerrarei por aqui, tendo em vista que um pesquisador não se pode constituir por meio de páginas quantificáveis e, sim, para além da pesquisa; deve-se vê-lo com o olhar científico empoderado do próprio ‘ser-pesquisador’. No sentido de corroborar com o dito, deixarei um pensamento de Boff para reflexão: [...] As tarefas que nos propomos, devem conter exigências que pareçam ir além de nossas forças. Caso contrário, não descobrimos nosso poder, nem conhecemos nossas energias escondidas e assim deixamos de crescer (BOFF, 2015, p.1).

Com efeito e, no intuito de voar cada vez mais alto, propus-me a responder aos questionamentos deste estudo e, para tanto, lanço-me a adentrar nos labirintos da pesquisa em avaliação educacional.

1.2 Problemática

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996), no seu Art. 4º, promulga que é de responsabilidade do Estado o ensino fundamental — obrigatório e gratuito — e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. No entanto, a Emenda Constitucional 14/1996 (BRASIL, 1996) traz uma alteração no que diz respeito ao ensino médio, substituindo a expressão *progressiva extensão* por *progressiva universalização*, ou seja, essa Emenda propõe que esse nível de ensino não atenda apenas, gradativamente, a demanda até os 17 (dezessete) anos, mas contemple todos aqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-lo até essa idade.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/BRASIL, 2000), no *Observatório do Ensino Médio* (2015), encontra-se que o EM deve ter uma concepção comum, igualitária de formação humana integral, devendo as especificidades serem consideradas no projeto pedagógico e na organização curricular de cada região, estado, município e unidade escolar, sem prejuízo da base comum. Esse Observatório faz parte da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse

em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio e juventude, e suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolve ainda atividades de pesquisa e de extensão.

Não se pode centrar exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, tampouco o foco pode ser a formação para o mercado de trabalho, ambos mutiladores do ser humano e unilaterais. Logo, esse nível de ensino deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar politicamente das esferas pública e privada em função de transformações para uma vida mais justa.

Carneiro (2012) assegura que, muito embora, até meados dos anos 1980, o EM tenha sido destinado às elites, ele guarda resquícios até hoje, quando se vê que, ao invés de fechar o ciclo da educação básica, ele funciona como porta de entrada para o ciclo do ensino superior. Essa dualidade de papéis aponta para um dos maiores paradoxos da educação básica brasileira que contribui para a desigualdade social — a divisão do trabalho — que separa os homens em função da sua competência intelectual e manual e sua origem socioeconômica.

A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 13) afirma:

> [...] a história do ensino médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Ainda, de acordo com o *Observatório do Ensino Médio (2015)*, pode-se afirmar que a universalização do EM não foi alcançada, quiçá a qualidade! Prova disso, tem-se que: i) de cada quatro alunos matriculados, um não tem sucesso na aprovação para a série seguinte; ii) o aumento das matrículas corresponde ao aumento nas taxas de reprovação e abandono; iii) estudantes com idade de 15 a 17 anos no EM apresentam percentual e taxa líquida ainda muito baixos — em 1991, essa taxa era de 17,3% e, em 2010, há um crescimento para 50,9%; 49,1% desses jovens ainda estão no ensino fundamental (34,3%) ou não estão frequentando a escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE,2010); e 37,9% de jovens entre 18 e 24 anos não possuem escolaridade média (PNAD/IBGE, 2009). Ao se adentrar no mundo do trabalho, esse quadro piora — os que apenas trabalham são quase metade da população, entre 18 e 24 anos; 15% só estudam, outros 15,5% estudam e trabalham, condição que leva muitos alunos do turno noturno a abandonarem os estudos, ou seja, o ingresso no mercado de trabalho é um dos principais motivos da evasão escolar no EM.

O que se presenciou durante décadas em relação à segunda etapa do ensino básico, especialmente no que tange à rede particular de ensino, foi um processo de “produção em massa” de alunos para passar em vestibulares que crescia assustadoramente em todo o território nacional. Os alunos dessas escolas conquistavam os primeiros lugares em cursos de medicina, engenharia, direito, odontologia, entre outros. Outras instituições de ensino, como os colégios militares e as escolas técnicas federais, também, mesmo sem terem explicitamente esse objetivo, desempenhavam esse papel.

Os anos 1980 foram conturbados no que diz respeito ao ‘fazer pedagógico’ do professor, devido à não definição do papel da escola, do professor, do aluno e do conhecimento. Entre outras confusões metodológicas, o professor tinha de trabalhar com a coexistência da pedagogia tradicional, pedagogia nova, tendência tecnicista e as teorias crítico-reprodutivistas.

Nessa direção, Saviani (1981, p. 65) afirma:

> Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. [...] Mas o drama do professor não termina aí. A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase, nos meios (tecnicismo). [...] Aí o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional; [...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor.

A contradição acima referida tem continuidade na década seguinte quando a nação brasileira assistiu a uma “verdadeira revolução” na educação brasileira, certamente influenciada pela democracia, institucionalizada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A mídia noticiava “a boa-nova”, com base nos estudos de Piaget (2007), Vygotsky (1991), Freire (1983), Ferreiro e Teberosky (1985), entre outros. O governo federal, com a participação dos estados e municípios, organizou-se para reformular currículos, elaborar a LDB, planejar e executar capacitação para professores do país inteiro, cujo objetivo precípuo era trabalhar na “nova perspectiva” trazida pelos PCN, ou seja, deslocar o foco de um ensino estruturado em objetivos e memorização de conteúdos para um montado a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Entretanto, faz-se necessária uma ressalva: “tudo isso” sem o devido aprofundamento teórico que uma mudança dessa natureza e dimensão exige.

Assistiu-se também ao fenômeno de que algumas instituições públicas e privadas, percebendo o movimento constante de mudança da sociedade, já vinham alternando teorias,

métodos e estratégias de ensino, a exemplo da Escola Nova, do Tecnicismo, do Construtivismo, do Socioconstrutivismo e da Teoria Crítico-Social dos Conteúdos. Todavia, essas mudanças implantadas por leis e/ou decretos na rede pública de ensino resultaram em projetos e/ou programas educacionais sem continuidade e, consequentemente, sem sucesso; salvo algumas iniciativas individuais que conseguiam levar adiante seus "novos" projetos de ofertar para a população brasileira, em fase de escolarização, uma educação de melhor qualidade.

Todavia, sabe-se também que até os anos 1997, em termos de predominância, o ensino no Brasil era eminentemente baseado nos moldes jesuíticos, centrado no professor que deveria, sobretudo, vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria; e na memorização dos conteúdos de maneira fragmentada, impondo às instituições de ensino públicas a orientação para a elaboração de planejamentos, métodos, estratégias de ensino e avaliação com foco nos conteúdos. O que pode ser referendado nos primeiros PCN, em relação ao ensino: "pode-se identificar, na tradição pedagógica brasileira, a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas" (BRASIL, 1997, p. 27). Essas concepções não foram apresentadas por não fazer parte deste aporte teórico.

Nesse ínterim, ao se olhar para trás, observou-se que o grande prejudicado era o estudante da '*escola para todos'*, conforme denominou Macedo (2005), que advinha de uma classe econômica desprivilegiada, da qual apenas uma pequena parcela adentrava às universidades e, na maioria dos casos, em cursos — licenciaturas e artes em geral, para citar apenas dois tipos — que eram, "de certa forma", "rejeitados" pelos alunos da "*escola da excelência*". Para ele, a outra parte da população mal conseguia concluir o EM ou se conformava em concluí-la simplesmente para conseguir um (sub) emprego para o seu sustento. Observou-se que a outra parcela da população que ingressava no EM se evadia, por razões as mais diversas. Dentre as mais comuns, o ingresso no mundo do trabalho e a falta de perspectiva de um futuro melhor.

Para este estudioso:

> Nem sempre a escola foi aberta para todos. Tínhamos antes, como ainda temos agora, uma escola da excelência que seleciona, orienta, ensina e certifica apenas as pessoas que conseguem realizar tarefas e que apresentam uma conduta condizente com o alto nível exigido por elas. Mas a realidade nos diz que na escola da excelência poucas crianças têm condições de entrar, menos ainda de permanecerem nela ou de serem bem-sucedidas nas muitas provas e desafios que terão que enfrentar. (MACEDO, 2005, p. 1).

Em consonância com Macedo (2005), Carneiro assevera que a escola:

> Deve estar pronta para receber alunos da cidade e do campo, das áreas urbanas privilegiadas e das periferias, jovens e adultos, ingressantes no mercado de trabalho e trabalhadores já experientes, pessoas de condição econômica média e alta e pessoas submetidas a todas as formas de privação cultural e socioeconômica (CARNEIRO, 2012, p. 253).

Nesse cenário, as discussões relacionadas à qualidade em educação caminham celeremente, enquanto, na contramão, as mudanças ocorrem lentamente. Depara-se, pois, com mais um paradoxo educacional.

Para se discutir qualidade em educação, é preciso trazer à tona outros conceitos que fazem parte desse mesmo campo semântico, de acordo com Hippolyto *et al.* (2013): eficácia escolar — alcançada quando a escola atinge seus objetivos; e eficiência — quando uma escola funciona de forma organizada, mas não apresenta, necessariamente, resultados satisfatórios de aprendizagem, por exemplo.

Em relação à eficácia escolar, Franco e Bonamino (2005) encontraram cinco fatores associados: os recursos escolares, o clima acadêmico, a formação e o salário docente, a ênfase pedagógica e a organização e gestão da escola.

Consoante com esta ideia, Lima (2015, p. 15) afirma:

> Para além da questão da necessidade de mensuração da qualidade em educação, aferida por meio da aplicação de testes cognitivos em larga escala nos sistemas e redes de ensino, as avaliações educacionais têm buscado também investigar as razões que influenciam ou explicam essa qualidade, por meio do levantamento e cruzamento de informações coletadas via aplicação de questionários, por excelência, sobre aspectos relacionados ao aluno, ao professor, ao gestor, à escola, à família e ao contexto social. A investigação dos fatores que possam estar ou não associados ao desempenho dos alunos é uma tentativa de melhor compreender a dinâmica do funcionamento do sistema de ensino [...]e, consequentemente, o que pode favorecer a aprendizagem do aluno.

Em concordância com Franco e Bonamino (2005) e Lima (2015), este estudo buscou investigar quais os fatores socioeconômicos que explicam as notas na prova de redação do Enem 2015. No ensejo, vislumbrou-se também descobrir as contribuições dessa Avaliação para a promoção de políticas públicas mais contundentes que objetivam uma educação mais equânime e eficaz, haja vista que os sujeitos que dela participam e que dela poderão se beneficiar são de diferentes classes sociais, contextos socioeconômicos, político-filosóficos e culturais diversos, habitam as cinco regiões do país, além de possuírem particularidades próprias que os fazem seres individuais.

Vale esclarecer ainda que o Enem avalia a educação básica como um todo, visto que, mesmo tendo foco no EM, é uma continuidade e um aprofundamento do EF, sendo este pré-requisito para aquele. Entretanto, alerta-se que esse Exame somente poderá contribuir

para a melhoria da educação se os seus dados forem utilizados como subsídio para políticas públicas para a educação, e não apenas como forma de credenciamento como tem sido observado. Outro aspecto que precisa ser considerado é que, apesar de ser uma avaliação em larga escala, a participação se dá por adesão, porém se o sujeito-participante almejar adentrar ao ensino superior, precisa realizar este Exame — pelo menos, na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) — é o que apregoam as políticas públicas em relação ao acesso ao ensino superior, conforme site do Inep (2015).

No intuito de melhor compreender como essa avaliação pode contribuir mais eficazmente para o alcance de uma melhoria na educação, mais especificamente a pública, este estudo se voltou para a Prova de Redação do Enem, por entender que essa representa não somente o conhecimento linguístico dos indivíduos acerca de um determinado assunto, mas também suas ideias, seus posicionamentos, suas crenças, seus valores, seus costumes e suas culturas. Posto isso, a questão central que se coloca nesta pesquisa é: Quais fatores socioeconômicos mais interferem no desempenho do alunado na redação do Enem?

Na tentativa de responder à pergunta deste estudo, traçou-se como objetivo geral: identificar os fatores socioeconômicos associados ao desempenho obtido pelos estudantes do ensino médio na competência escritora, avaliada pela Prova de Redação, bem como os específicos: i) analisar o desempenho dos alunos na redação do Enem; ii) analisar as associações entre o desempenho e o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes e iii) identificar, entre as variáveis, as categorias que mais impactam no desempenho.

Para a concretização dos objetivos, utilizou-se o banco de dados do Enem, disponibilizado pelo MEC/Inep, que contém um arsenal de informações fidedignas. Essas informações favoreceram uma investigação mais precisa em relação ao desempenho nessa prova de redação e às variáveis socioeconômicas, com vistas a sua utilização para possibilitar inferências sobre o futuro da educação, subsidiando as políticas públicas. No entanto, o grande volume de dados impôs o estabelecimento de critérios de seleção das variáveis consideradas mais relevantes, a saber: Desempenho na Redação do Enem, Gênero/Sexo, Raça/Cor, Renda Familiar, Grau de escolaridade da mãe e do pai, Tipo de Escola e Região Geográfica, as quais encontram-se explanadas no Capítulo 5 deste relatório de pesquisa.

1.3 Abrangência

Esta pesquisa foi realizada com base nos dados estatísticos do ensino médio das redes de ensino do Brasil, tendo como referência as informações coletadas a partir dos

Questionários Contextuais e do desempenho na Prova de Redação do Enem. Os dados tomados como referência são os de 2015, haja vista que nesse ano alcançaram um alto padrão técnico-científico, assegurando o acesso a informações mais fidedignas do que aquelas de edições anteriores, além de terem sido os últimos disponibilizados pelo Inep.

1.4 Justificativa

Essa escolha se deve ao fato da autora deste estudo ser professora de Língua Portuguesa — leitura, gramática e produção textual — do ensino médio, da rede pública de ensino do estado do Ceará e, desde 2006, estar trabalhando com foco, tanto nas questões de múltipla escolha, quanto da produção escrita. Todavia, com uma inclinação maior para esta última por acreditar que a escrita revela "verdades sobre os sujeitos", sobre suas vidas, culturas, filosofias de vida que nem mesmo o diálogo oral, com toda a sua força interacional, consegue desnudar. Em um dos seus poemas, denominado *A Fatalidade,* Murilo Mendes (1994, p. 388) faz uma reflexão acerca da escrita quando diz: "Escrevo para me tornar invisível, / Para perder as chaves do abismo". Essa seria mais uma das ironias do poeta, já que a escrita revela sentimentos, desejos, instintos e revelações da vida, do âmago e da alma do homem.

Outro aspecto motivacional foi a inexistência de estudos que abordam a associação entre desempenho nessa prova de redação e fatores associados. Embora a literatura apresente fatores associados ao desempenho escolar, não há registros da abordagem escolhida nesta pesquisa.

A Prova de Redação do Enem 2015, parte constitutiva do *corpus* deste estudo, sob o tema "*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*", conforme Inep (2015), segue a tradição já perseguida em edições anteriores — a de colocar o País como nação a ser valorizada — uma vez que vinha conquistando espaço e ganhando notoriedade entre os países em desenvolvimento.

O tema de 2015 foi considerado pela comunidade educacional brasileira como relativamente fácil, pois a violência contra a mulher faz parte, ainda, e infelizmente, da realidade da sociedade brasileira. Os textos motivadores foram bastante relevantes no sentido de informar dados estatísticos sobre como essa situação está sendo tratada pela legislação, pelas autoridades e mídias e pela sociedade atual. O primeiro texto trazia uma estatística assustadora em relação aos assassinatos; o segundo, apresentava um gráfico dos tipos de violência a que são submetidas às mulheres; o terceiro, um cartaz com uma imagem forte

sobre a resistência e não mais aceitação de tanto feminicídio; e, o último, "*O impacto em números*" discorria sobre os efeitos benéficos da Lei Maria da Penha, apresentando também dados dos processos que poderia ter sido um texto cansativo, porém o produtor utiliza uma linguagem que associa imagem verbal e não verbal, tornando um texto acessível e agradável de se ler. Tudo isso facilitou a escrita daqueles alunos que estavam mais atualizados com os problemas sociais e, para os demais, foi um suporte necessário à geração de ideias para a construção da argumentação.

Enfim, conforme o Inep (2015), reunir informações atuais às armazenadas na memória do estudante, ao longo de sua formação, é uma das competências avaliadas nessa prova. Outra seria mobilizar esse conhecimento para a resolução de problemas.

Este estudo pretendeu, pois, oferecer um panorama da produção escrita no Brasil de alunos concludentes ou oriundos do ensino médio, ao identificar fatores associados que explicam o desempenho na prova de redação do Enem/2015.

Espera-se, por fim, que ele contribua para subsidiar os gestores públicos na elaboração de programas e projetos, bem como incentivar novas pesquisas na área, de modo a que se possa cumprir uma função vital da avaliação, conforme destacou Andriola (1999), o aprimoramento do objeto avaliado.

1.5 Estrutura

Esta tese foi estruturada em 08 (oito) capítulos, organizados conforme descrito a seguir. Na Introdução, apresenta-se a contextualização do tema, o envolvimento da pesquisadora com o campo de estudo, a problematização, o delineamento dos objetivos, a abrangência, a justificativa e a relevância deste estudo para as políticas públicas em educação.

O segundo capítulo referendou o histórico sobre a Avaliação Educacional, desde a antiguidade — com os filósofos Cícero e Santo Agostinho, passando pela idade média, época em que os exames se tornaram mais formais, chegando ao ocidente, mais precisamente, nos Estados Unidos da América (EUA), quando Ralph Tyler fez um estudo comparativo entre escolas tradicionais e progressistas, na década de 1930, até em 1994 — quando David Fetterman propôs a avaliação que visa ao empoderamento dos sujeitos.

No terceiro capítulo, teceram-se reflexões acerca da Avaliação de Competências, seus princípios, conceitos, áreas humanas que se utilizam desse tipo de avaliação e os métodos empregados para sua realização.

No quarto, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), histórico e constituição: matriz de referência, teste de proficiência, questionário socioeconômico, processo de correção das redações e apresentação dos resultados.

O quinto enfocou o estado da arte sobre Fatores Associados ao Desempenho Escolar como gênero, cor / raça, tipo de escola, grau de escolaridade dos pais, dentre outros.

O sexto, o Paradigma Metodológico da Pesquisa, a escolha do tipo de estudo, a análise de variância e os testes estatísticos, os métodos e as técnicas utilizados, como a descrição do desenvolvimento da pesquisa, características da população, variáveis selecionadas, além do procedimento de recolhimento dos dados.

No sétimo capítulo, foram apresentados os dados, a análise dos dados e os resultados encontrados por esta investigação.

O último capítulo apresentou algumas conclusões a que se chegou com este estudo, sobretudo quanto à confirmação ou rejeição da tese inicial, além da utilização do mesmo expediente em relação aos objetivos específicos. Por fim, encontram-se sugestões de utilização dos resultados de estudos científicos para a educação no sentido de se alcançar resultados cada vez melhores, que se materializem na melhoria da qualidade de ensino e, consequentemente, de vida de toda a comunidade brasileira — qualidade essa tão desejada por todos e todas.

2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL — CAMINHOS PERCORRIDOS

Não se pode tratar dessa temática sem se considerar a longa trilha percorrida pela avaliação educacional, desde Ralph Tyler que iniciou seu "Estudo dos Oito Anos"[3], de 1932 a 1940, até David Fetterman, em 1994, ao delinear sua avaliação para o empoderamento dos usuários. Mas para melhor compreender esse caminho trilhado pela avaliação no campo da educação — terreno fecundo e polêmico — tanto por se apresentar multiforme e multifuncional, quanto por seus fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, buscou-se ancoragem, mormente, nos trabalhos de Ralph Tyler, Michael Scriven, Lee J. Cronbach, Robert E. Stake, Daniel L. Stufflebeam, Egon S. Guba e Yvonna Lincoln e David M. Fetterman. Espera-se, assim, tentar clarificar esse amplo debate que vem sendo instaurado nos últimos anos, com um olhar atento para evitar as armadilhas conceituais e metodológicas.

Ainda, com o intuito de aprofundar essa discussão, buscou-se conhecer o estado da arte e vislumbrou-se como um terreno, de igual modo, bastante fecundo, fertilizado por nomes como o de Tereza Penna Firme, Ana Isabel Mora Vargas, Domingos Fernandes, Tomás Escudero Escorza, Heraldo Marelim Vianna, José Francisco Soares, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Wagner Bandeira Andriola, Alícia Bonamino e Nigel Brooke, dentre outros.

Em relação à avaliação educacional, a literatura apresenta duas modalidades / tipos: de aprendizagem (interna) e a institucional (externa, sistema, larga escala). A de aprendizagem é realizada pelo professor, em sala de aula, com o objetivo de verificar se os conteúdos / habilidades[4] trabalhados foram apreendidos / desenvolvidos pelos educandos. Essa avaliação é de extrema importância para os processos de ensino e de aprendizagem, pois possibilita o diagnóstico de possíveis falhas nesses processos, oportunizando, assim, a correção de erros e / ou mudança de rumos, caso sejam necessários. Todavia, possui uma limitação: o fato da análise e julgamento serem realizados por um único sujeito, agente interno à escola — o professor.

No intuito de preencher essa lacuna deixada pela avaliação interna e devido ao crescimento das redes públicas de ensino, somada à necessidade de prestação de contas à sociedade, dos investimentos em educação, foram criadas as avaliações institucionais ou externas, cujo objetivo maior é fornecer informações sobre o funcionamento dos sistemas de educação, com base no desempenho dos estudantes e no nível socioeconômico (NSE), sendo

---

[3] *The Eight-Years Study*, de Ralph Tyler, estudo realizado para comparar o desempenho dos alunos de escolas tradicionais com escolas progressistas, nos EUA.

[4] O conceito de habilidade será discutido no Capítulo 3 desta tese.

o Enem uma das maiores expressões desse tipo de avaliação no Brasil. Ressalte-se que os objetivos e interesses dos sujeitos que buscam conhecer a qualidade da educação ofertada e a situação, por exemplo, se em um estabelecimento ou em uma rede de ensino é que definirá qual das modalidades de avaliação será utilizada.

Como o propósito desse tópico é trazer à baila um breve histórico sobre a avaliação educacional, sua base epistemológica, seus métodos, os diversos períodos ou gerações e as abordagens mais expressivas, no mundo ocidental, ao longo desses anos, é imprescindível um mergulho profundo nesses mares para que se possa conhecer a profundidade dessas águas, as quais precisam ser exploradas.

Essa era a ideia inicial — ambiciosa e ingênua ao mesmo tempo — buscar retratar com a maior fidelidade possível os fatos da história da avaliação educacional, influenciada pelo paradigma positivista, que afirma haver uma realidade objetiva externa ao ‘eu’ e, independente desse ‘eu’, precisa ser deslindada pela ciência.

É mister rememorar a vasta bibliografia produzida nesses cem anos e deixar registrado que a avaliação educacional se apoia em pressupostos políticos, filosóficos e metodológicos muito diversificados, os quais fizeram surgir diversos modelos, criados sempre no sentido de suprir lacuna(s) de um modelo vigente ou em oposição a ele. Esses modelos apresentam concepções, desenhos e características singulares que acabam por interferir na própria construção, na aplicação, na leitura dos dados e na apresentação dos resultados. Vale ressaltar, ainda, que cada modelo leva o avaliador a focar ora nos atores envolvidos, ora nos objetivos educacionais, ora no contexto sociopolítico, ora no produto.

Alguns autores optaram por apresentar a temática de acordo com a cronologia / períodos e principais pensadores, como Vianna (2000) e Escorza (2003); outros, pelas gerações, como fez Guba e Lincoln (2011), Penna Firme (1994), Vargas (2004) e Fernandes (2010).

De acordo com Fernandes (2010), há, de um lado, abordagens mais técnicas e objetivas, nas quais o avaliador deve manter a neutralidade e fazer uso do método quantitativo, tais como a avaliação com base em objetivos de Tyler, Popham e Provus, utilizada por Cronbach e Snow; e a embasada no valor agregado de Sanders e Horn.

De outro lado, abordagens mais subjetivas, interpretativas, críticas, que têm como método de investigação o qualitativo. Destacam-se a democrática deliberativa, de House e Howe, e Howe e Ashcra; a responsiva, de Stake; a construtivista, de Guba e Lincoln; e a focada nos utilizadores e na utilização, de Patton, dentre outras. Todavia, algumas abordagens avaliativas fogem às duas perspectivas anteriormente citadas e, como num *continuum*, vão

desde a avaliação orientada para os consumidores, de Scriven e da avaliação para tomada de decisão — *contexto, insumos, processos e produto* (Modelo CIPP) de Stufflebeam *et. al*., até a avaliação baseada em estudos de caso, de Stake e Yin.

Segue uma síntese dos estudos sobre avaliação educacional, mas se adianta que a perspectiva adotada é a proposta por Guba e Lincoln (2011) que trata dessa temática do ponto de vista das gerações, auxiliada pelos outros autores. Ressalta-se, por fim, que, em uma mesma geração, podem coexistir uma ou mais abordagens ou modelos.

2.1 Primeira Geração — Mensuração

A primeira geração recebeu o nome ‘geração das medidas’, pois os avaliadores realizaram suas avaliações, ocupando-se simplesmente de medir um dado fenômeno, com métodos puramente quantitativos, por meio de observações e comparações, no seu nascedouro, e, mais tarde, por intermédio de testes, conforme Escorza (2003). Assim, medida e avaliação se confundem, não se dissociam.

As primeiras avaliações registradas, de acordo com Escorza (2003), datam de 3000 anos atrás, quando na China imperial os funcionários do alto escalão do governo eram selecionados segundo critérios pré-definidos. Tem-se registro também do documento mais antigo sobre avaliação — o Tratado de Tetrabiblos — de autoria atribuída a Ptolomeu, mas ainda questionada; outros nomes como dos filósofos Cícero e Santo Agostinho são também referências sobre o assunto. Na idade média, os Exames adquiriram um tom mais formal com os testes orais, com o objetivo de verificar se os alunos ‘dominavam’ os conteúdos. Era comum os professores gregos e romanos realizarem as avaliações dos seus alunos por meio de Exames.

No século XVIII, os testes passaram a ser escritos, com questões dissertativas, sem, no entanto, alterar o objetivo. O paradigma que orientava as pesquisas era o positivista. Mas, nesse mesmo período, um grupo de cientistas sociais reivindica um método próprio para as pesquisas nas ciências sociais, pois entendiam que esse paradigma não era apropriado para analisar fenômenos humanos. A despeito disso, o positivismo predominou nas três primeiras gerações da avaliação que acompanhava o movimento da pesquisa científica. No século seguinte, estabelecem-se os sistemas nacionais de educação; Horace Mann aplica os primeiros Exames escritos do tipo *tests;* e Joseph Mayer Rice, preocupado com o tempo escolar que era

destinado à aquisição da ortografia, tem sua pesquisa educacional publicada sob o título *The futility of the spelling grind*[5].

Até o princípio do século XX, conforme Vianna (2000, p. 25), a avaliação restringia-se apenas a medir um determinado fenômeno. Provavelmente, influenciada pelo paradigma vigente, mais especificamente pelos estudos sobre as diferenças individuais, expressas pelo 'Quociente de Inteligência' (QI)[6], originada a partir dos estudos de Alfred Binet, na França, século XIX.

Nas três primeiras décadas do século XX, a avaliação tomou contornos mais delineados e passou a empregar os princípios da Psicometria[7]. A partir da Docimologia[8] e, principalmente influenciado por essa ciência, iniciou-se uma rejeição à visão de se avaliar apenas mensurando, era preciso ir além e não somente verificar a qualidade da educação. Fazia-se necessário verificar se o currículo estava, de fato, sendo contemplado e se as unidades escolares ou sistemas de ensino estavam cumprindo a sua missão de ensinar os conteúdos. Para tanto, foram criados os 'testes de aproveitamento' que se proliferaram naquela época. Numa tentativa de responder essas demandas aqui elencadas, surge a segunda geração da avaliação, discutida a seguir.

2.2 Segunda Geração — Descrição e Planejamento

A geração descritiva sob a égide do positivismo e do pós-positivista nasceu em oposição à ideia de que avaliar é medir, e vislumbrou corrigir uma séria deficiência da anterior: o fato de os alunos serem os únicos responsáveis pelo seu desempenho escolar. Os autores representantes dessa geração, a despeito de terem formulado modelos e abordagens na perspectiva do positivismo, levavam em consideração que, para se conhecer uma dada realidade, era preciso ampliar o olhar sobre essa realidade e enxergar aspectos não observáveis e / ou mensuráveis por meio de métodos quantitativos. Era preciso criar outras formas de coleta e análise de dados que abrangessem aspectos não quantificáveis, mas imprescindíveis para se conhecer um fenômeno social, neste caso, a educação.

Esses estudos avançaram muito nessa época, haja vista que se passou a investigar, além do desempenho escolar dos alunos, estratégias, métodos e planos de ensino, entre outros.

---

[5] "A futilidade da ordem ortográfica".

[6] Fator que mede a inteligência das pessoas com base nos resultados de testes específicos. O QI mede o desempenho cognitivo de um indivíduo comparando a pessoas do mesmo grupo etário.

[7] Psicometria – fundamenta-se na teoria da medida em ciências para explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a uma série de tarefas e propor técnicas de medida dos processos mentais.

[8] Docimologia – estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Assim, podem-se fazer análises baseadas em dados mais confiáveis, sistematizados. Entretanto, ressalte-se que, mesmo que se tenha um retrato mais fiel da realidade, pode não se chegar à compreensão completa da dada realidade, já que realidades são dinâmicas, mutáveis. A despeito desse conhecimento, busca-se por uma verdade, mesmo que limitada pelo olhar do pesquisador.

Nessa direção, segue uma síntese do pensamento do principal representante dessa geração: Ralph Tyler.

2.2.1 Avaliação com base nos objetivos — Ralph Tyler

Tyler é o primeiro estudioso da área a utilizar o termo ‘avaliação educacional’ — considerado o 'pai' da avaliação educacional — legitimado até os dias atuais. Ele questiona a avaliação como mensuração e, auxiliado por Dewey[9], realiza o primeiro grande estudo de avaliação longitudinal ‘Estudo dos oito anos’ — de 1932-1940 — o qual procurava comparar a qualidade da escola tradicional com a da escola progressista, tendo por base que a análise de resultados não dependia de pré-requisitos estabelecidos por um programa de ensino e, sim, das necessidades dos alunos.

Essa mudança de foco do aluno, considerado o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso escolar, para outros agentes e aspectos do processo educacional — a gestão, o professor, a família — é uma das maiores contribuições dos estudos de Tyler para a educação.

Nesse sentido, essa nova concepção de avaliação educacional visa estabelecer comparações entre os objetivos pretendidos e os que são realmente alcançados, partindo do princípio de que educar relaciona-se ao fato de gerar ou mudar padrões de comportamentos — o que levou à construção de novos currículos. Assim, a avaliação para Tyler é uma forma de validar os pressupostos nos quais os currículos estão baseados.

Sobre a proposta tyleriana, cabe à avaliação: i) verificar até que ponto a escola é eficiente como instituição responsável pela promoção da educação; ii) possibilitar o aprimoramento de programas; iii) convalidar as hipóteses formuladas na estruturação de novos currículos; iv) orientar o estudante; v) tomar decisões, especialmente no que diz respeito à avaliação de aprendizagem; vi) garantir uma educação de qualidade; e vii) possibilitar interação entre professor e aluno, em que o professor deixa claro para os seus

[9] John Dewey (1859-1952) – principal responsável pela Escola Nova – suas ideias devem ser entendidas a partir do Pragmatismo norte americano. Cria na concepção mutável da realidade e dos valores, além da convicção de que só a inteligência dá ao homem o poder de alterar sua existência.

alunos, mediante as práticas curriculares, os objetivos que pretende alcançar (VIANNA, 2000).

Ainda, de acordo com Vianna (2000), pode-se resumir a teoria de Tyler no seguinte postulado: “Educar é gerar, onde não existem, e aperfeiçoar, onde existem, padrões de comportamento, devendo o currículo ser construído com base nas habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados”. Nesse sentido, os padrões de conduta, desenvolvidos na escola, são os objetivos educacionais e o êxito de um programa depende da concretização desses objetivos. A avaliação, por seu turno, não deve incidir apenas sobre o estudante, sobre seus conhecimentos, modos de pensar e interesses, mas também sobre suas habilidades e atitudes, pressupondo, para tanto, diversidade instrumental. Tyler descreve a aprendizagem como ocorrendo através da ação do aluno. “É o que ele faz, que ele aprende, não o que o professor faz” (TYLER, 1949, p. 63)

Alguns avaliadores apresentam posições contrárias ao modelo proposto por Tyler, entre os quais se destacam: i) Cronbach, que afirma ser a avaliação um fenômeno que não pode ficar preso a aspectos rotineiros de mensuração, pois aquela exige uma coleta diversificada de informações que viabilizem uma descrição dos currículos para, enfim, poderem realizar intervenções no sentido de melhoria da educação; ii) Scriven vem contribuir e ampliar algumas propostas de Cronbach, quando aponta um novo elemento — a obrigação do avaliador determinar mérito ao que está sendo objeto da avaliação — e diferencia papéis (*roles*) de objetivos (*goals*); iii) Stake, por sua vez, afirma que a avaliação não deve ter um caráter episódico e, sim, permitir uma concepção de todo o processo relacionado ao programa, com a finalidade de tomar decisões e iv) Parlett e Hamilton pretendiam que a avaliação educacional tivesse uma abordagem sociológica — avaliação humanista — opondo-se ao teor quantitativo do modelo tyleriano, apresentando uma visão mais pragmática do planejamento, valorizando o verbal em detrimento do quantitativo.

O modelo de Tyler, para os seus opositores, é racional, possui uma abordagem mais próxima das ciências exatas do que das ciências humanas, e como os objetivos são estabelecidos pela sociedade, esta apenas se autorreproduz.

A despeito disso, eles concentram suas críticas na limitação desse modelo para reformulação curricular. Existem outros opositores, como Eliot Eisner que, preocupado com a arte, acredita que o modelo de avaliação, desenvolvido por Tyler, limita a criatividade do avaliado. Por fim, a principal crítica ao modelo tyleriano diz respeito ao fato de a avaliação por objetivos não contemplar todas as habilidades que os alunos dominam, posto que não são

passíveis de serem avaliadas por meio de testes padronizados, como é o caso das atividades artísticas e a oralidade.

Vale ressaltar, ainda, que outra crítica dos ‘novos avaliadores’ a essa geração relaciona-se à ênfase na descrição, quando aqueles acreditavam que o foco deveria ser no julgamento de valor. Por fim, o que fez, na verdade, surgir a terceira geração da avaliação foi a ausência do juízo de valor.

2.3 Terceira Geração — Juízo de Valor

Assim como a segunda geração surgiu para conhecer e compreender a avaliação — as técnicas, o delineamento e os aspectos metodológicos, entre outros — a terceira nasce da tentativa de suprir as lacunas da segunda, especialmente, no que diz respeito à forte ênfase dada aos objetivos educacionais. Outro aspecto decisivo para o surgimento dessa geração é o fato de se ter de esperar até o final de um programa ou etapa de ensino para se realizar a avaliação em função dos objetivos, mesmo quando deveria acontecer no decorrer do curso, para possíveis ajustes que se fizessem necessários. Cronbach (1963) faz um relatório de todo panorama vigente na década de 1960 e redefine a avaliação “[...] como um processo que consiste em reconhecer e formalizar dados que podem ajudar àqueles que projetam processos e currículos” (VIANNA, 2000).

A terceira geração se ancora na teoria crítica, segundo Domingos (2011, p. 10) e envolve os períodos denominados ‘realismo’ e ‘profissionalismo’, de acordo com Vargas (2004, p. 7) quando se inicia nos Estados Unidos, na década de 1960, o período da profissionalização da avaliação. Como resultado desse fenômeno, na educação, há necessidade de um novo desenho do currículo escolar. Guba e Lincoln (2011) afirmam que, além das funções técnica e descritiva, o avaliador dessa geração assume também o papel de juiz. Entretanto, somente a partir dos anos de 1970, a avaliação toma contornos mais delineados do ponto de vista profissional.

Nesse período, destacam-se Lee Cronbach, R. Stake e M. Scriven, dentre outros avaliadores que apresentam suas propostas baseadas num juízo de valor. Surgem ao mesmo tempo outros modelos de avaliação educacional, com base em um dos princípios básicos da avaliação — a justiça — com Donald Campbell, P. Rossi, Williams, e M. Scriven. Não se pode deixar de citar ainda a contribuição de Elliot Eisner, quando declara que os métodos, até então utilizados pelas gerações anteriores, não eram adequados para avaliar determinados conteúdos e objetivos educacionais, como é o caso das disciplinas relacionadas às 'artes',

assim, fazendo-se necessária a utilização de outros métodos de investigação que não limitassem a criatividade do avaliando, por exemplo.

Ressalte-se que em uma avaliação de um sistema de ensino não se consegue avaliar todos os conteúdos, todas as competências, habilidades e atitudes trabalhadas pelo professor em sala de aula, haja vista as limitações dos instrumentais e dos contextos nos quais elas se realizam. A esse respeito, urge que os sistemas de avaliação encontrem formas inovadoras para avaliar o desenvolvimento desses aspectos, numa tentativa de abranger todas as dimensões do processo de aprendizagem dos jovens.

Segue uma breve apresentação dos modelos de avaliação educacional propostos por Lee Cronbach, Michael Scriven, Robert Stake e Daniel Stufflebeam.

2.3.1 Avaliação e sua Prática: Lee J. Cronbach

A avaliação, sob a ótica de Cronbach, é entendida como uma atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisão e o uso de grande número de diferentes informações. Em seu artigo *Course Improvement through Evaluation*[10] (1963) afirma que a avaliação é usada para tomar três tipos de decisões: i) determinar se os métodos de ensino e o material são realmente eficientes; ii) identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento das instruções; e, iii) julgar a eficiência do sistema de ensino e, portanto, de todos os sujeitos envolvidos no processo (VIANNA, 2000).

Nesse contexto, quando a avaliação tem como objetivo o aprimoramento de cursos, ela presta um grande serviço à comunidade educacional, identificando aspectos que necessitam de revisão e mudanças que produzem na vida acadêmica do estudante. Todavia, deve-se tomar cuidado com a comparação entre cursos, uma vez que podem gerar resultados equivocados, caso não sejam consideradas as peculiaridades de cada um. Para tanto, faz-se necessária a escolha do método de pesquisa — quantitativo e qualitativo — para a obtenção de informações que darão consistência à avaliação, haja vista que se busca a eficiência desses cursos. Cronbach assevera que é a técnica de amostragem de itens que oferece elementos suficientes para um julgamento preciso, pois os dados relativos a um item dizem muito mais sobre o estudante do que os escores de um teste, uma vez que os escores totais de um teste podem fornecer informações sobre o currículo e a aquisição de um determinado conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, mas não informam como se pode aprimorá-los.

---

[10] Curso de melhoria por meio da avaliação.

Do ponto de vista pragmático, a avaliação é geralmente solicitada por um administrador e, para esse estudioso, tem uma função política, sendo necessário que o planejamento tenha flexibilidade para atender a diferentes interesses. Assim, o planejamento deve ser realizado em dois níveis: um geral, com vistas a definir prioridades; e um interno, baseado na experiência da equipe.

Ainda do ponto de vista prático, Cronbach dividiu o planejamento em duas fases denominadas: divergente e convergente. A fase divergente consiste em realizar um levantamento de questões, a fim de orientar o trabalho — é nessa fase que o avaliador e o administrador formulam o maior número de questionamentos possíveis, a exemplo de: *A quem deve atender a avaliação? Para quê? Como trabalhar os resultados coletados?* Já a fase convergente associa-se ao estabelecimento de prioridades, destacando a necessidade de que essas indagações sejam discutidas por uma diversidade de grupos. É nessa fase que se decide o que possui valor, ou o que é mais relevante para ser avaliado.

Por fim, pode-se afirmar que um planejamento bem elaborado poderá garantir que os resultados sejam fidedignos.

2.3.2 Avaliação e sua Lógica — Michael Scriven

Scriven (1967) concebe a avaliação como um processo de levantamento de dados para análise e posterior atribuição de valor de um determinado fenômeno. Segundo esse estudioso, a medida faz parte do momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para afirmar que se está fazendo avaliação quando se mede; é necessário acrescentar à medida um juízo de valor. Suas ideias influenciaram um grande número de teóricos, como Daniel Stufflebeam, Lee Cronbach, Robert Stake, Glass e Blaine R. Worthen, entre outros.

No entanto, a grande contribuição de Scriven para o desenvolvimento de uma teoria da avaliação foi diferenciar papéis de objetivos. Para ele, a avaliação desempenha muitos papéis *(roles)*, dentre os quais se destacam o formativo e o somativo, mas possui um único objetivo *(goal*): determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado. A partir dos papéis da avaliação, ele elabora o seu conceito de avaliação, a saber: formativa e somativa.

A avaliação formativa tem como características principais ocorrer ao longo do desenvolvimento de um programa ou etapa de ensino e permitir reformulações, como correções de rumos, replanejamentos, revisão de estratégias, entre outros. A somativa, por seu turno, ocorre ao final de uma etapa de ensino ou de um programa, possibilitando uma tomada de decisões, porém somente para outras edições e não para a que está em curso, a que está

sendo avaliado. É preciso ressaltar que esses dois tipos de avaliação são fundamentais para obtenção de resultados fidedignos. Infelizmente, observa-se que os sistemas de ensino e avaliadores, habitual e equivocadamente, concentram seus esforços em avaliações somativas.

Esse estudioso defende, ainda, a avaliação independente de objetivos *(goals-free)*, justificando que o avaliador, quando orientado por objetivos, limita a sua percepção da realidade, o que o impede de analisar resultados que não foram previamente determinados. Muitos autores, a exemplo de Guba e Lincoln, discordam desse procedimento da avaliação não orientada por objetivos, mas Scriven defende sua proposta, argumentando que a avaliação por objetivos e a livre de objetivos não são mutuamente excludentes, são complementares.

Outro aspecto significativo das ideias de Scriven é o estabelecimento de critérios para avaliação de produtos educacionais. Desse modo, numa tentativa de facilitar o trabalho dos avaliadores, ele elaborou uma lista de aspectos importantes a serem seguidos que não se faz necessário reproduzir aqui por não ser foco deste estudo. Acrescenta-se que outra grande preocupação dele é com os altos custos da avaliação, porém acredita-se que essa situação pode ser revertida em benefícios para estudantes, currículo e instituição de ensino.

Não se pode negar a importância de Scriven e Cronbach para a avaliação, mas não se pode passar adiante, sem se reforçar a relevância de Tyler para essa geração e para as posteriores, com sua visão renovada de currículo e de avaliação, a qual prioriza a seleção e a organização do conteúdo, as estratégias e a avaliação, a qual verifica se os objetivos traçados foram alcançados. A esse respeito, observa-se que suas ideias *a priori* foram rejeitadas, como se pode observar nas propostas elaboradas por Scriven e Cronbach, entre outros. Entretanto, se analisados mais atentamente, esses dois estudiosos utilizaram as ideias de Tyler. Para os trabalhos, *a posteriori*, entre os quais os de Popham (1969) e Provus (1973), nota-se que as ideias tylerianas foram seguramente aprimoradas.

2.3.3 Avaliação Responsiva — Robert Stake

As ideias de Stake (1967) deram origem à avaliação responsiva que viabilizou o surgimento de um novo modelo de avaliação — a naturalista — aquela em que os sujeitos são avaliados em seu *habitat* e os resultados são disseminados em linguagem, a menos técnica possível, a fim de facilitar o entendimento dos envolvidos no processo.

Esse teórico assevera que a avaliação apresenta um lado formal e outro informal, acrescentando que o que se faz, na maioria dos casos, é avaliação informal. Isso chama atenção para o fato de que nas avaliações formais não existe um esforço para relacionar as

condições antecedentes às interações; pouco se faz para associar o que os educadores pretendem fazer e aquilo que realmente realizam.

Stake (1967), ainda, alerta para o fato de se observar que o destaque não é dizer o que medir ou como medir e, sim, apresentar elementos necessários para um plano de avaliação, haja vista que o que vale para uma escola talvez não sirva para outra. Nessa perspectiva, uma avaliação apresenta sempre uma incompletude, no sentido de atender à expectativa de se ter um programa inteiramente descrito e julgado para que se possa responder às questões, as quais ela se propôs responder no início do processo avaliativo.

Por seu turno, a avaliação responsiva tem como ponto central aprofundar o conhecimento de todos os elementos da cultura institucional e dos posicionamentos em relação ao que '*deve ser'*, ao que *'é'* ou que *'não deve ser'* objeto da avaliação. Esse modelo diverge dos anteriores por não utilizar testes cognitivos, tendo em vista que a atuação eficiente de um programa não pode ser medida de forma ortodoxa, sendo uma das suas fases fundamentais a aplicação de entrevistas com os *stakeholders*[11] durante o processo. Além disso, toda uma programação de observações, por pessoas devidamente qualificadas, deverá ser planejada e realizada em sala de aula.

Desse modo, esse modelo de avaliação fornece dados consistentes relacionadas com: i) preocupações relacionadas à avaliação de programas e possíveis discordâncias; ii) necessidades manifestadas pelo currículo no qual o programa que está sendo avaliado se insere; iii) formatação do programa; e, iv) possíveis alternativas de melhoria para o programa.

A despeito de não ter sido Stake que propôs esse modelo de avaliação, ele orienta que a avaliação lance mão de métodos de pesquisa de análise de dados, tendo como princípio basilar o fato de buscar o que é comum e o que é singular em um dado objeto de estudo, fundamentados na observação reflexiva e interpretativa para que se possa identificar o significado de uma ou mais variáveis e suas influências.

Ainda em relação à terceira geração, mas também para além dela, por apresentarem características, tanto dessa, quanto da imediatamente posterior, tem-se dois modelos de avaliação que se destacaram — o de Daniel Stufflebeam *et al.* (1971) e o de Malcolm Parlett e David Hamilton (1982) — esses representaram uma tentativa de ruptura com o paradigma anterior e serão apresentados em seguida.

---

[11] *Stakeholders* são os sujeitos que, de algum modo, podem ser afetados pela avaliação e/ou os que teem interesse nos seus resultados.

2.3.4 Avaliação para Tomada de Decisão — Daniel Stufflebeam

Stufflebeam, juntamente com Guba, Hammond, Provus, dentre outros, realizaram, nos anos 1960, uma avaliação do sistema público de ensino básico em um distrito de Ohio, nos Estados Unidos. Essa experiência obteve excelente repercussão, resultando na criação de um modelo de avaliação de caráter racional e analítico, conhecido pelo anagrama CIPP — Contexto, Insumo, Processo e Produto — que influenciou especialistas de vários países.

A ideia central do modelo CIPP estava associada ao dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir a tomada de decisões. Ressalte-se que a abordagem proposta por Stufflebeam *et al.* (1971) apresenta a avaliação como um processo para obter, apresentar, analisar e descrever informações para julgar decisões alternativas. Sendo assim, o modelo CIPP preocupa-se não somente com a tomada de decisão, mas também em estabelecer os diversos momentos da avaliação — planejamento, estruturação, implementação e reciclagem das decisões — havendo, para cada um desses momentos, uma forma específica de avaliação, respectivamente — Contexto, Insumo, Processo e Produto.

Nessa perspectiva, três elementos são de fundamental importância para o modelo de avaliação proposto por esses teóricos: i) a avaliação como um processo sistemático, contínuo; ii) o processo pressupõe a elaboração das questões, a obtenção de informações relevantes para a resolução das questões e o fornecimento das informações necessárias para a tomada de decisões; e, iii) a finalidade de tomada de decisão.

Assim, segundo Vianna (2000), o modelo CIPP, desenvolvido por Stufflebeam *et al.* (1971), procura responder basicamente a quatro indagações:

- ✓ Quais os objetivos que devem ser concretizados?
- ✓ Quais os procedimentos a adotar para realizar os objetivos?
- ✓ Os procedimentos estabelecidos funcionam com a devida propriedade?
- ✓ Os objetivos estão sendo realmente alcançados?

É interessante observar que os três elementos elencados por esses estudiosos e essas quatro perguntas remetem ao modelo tyleriano — aos objetivos a serem alcançados — com exceção para a tomada de decisão e para os procedimentos a serem adotados para atingir os objetivos.

Em relação à tomada de decisões, Stufflebeam *et al.* (1971), classifica-as em: homeostática (diz respeito à manutenção do *status quo*, ou seja, mudanças que não causam grandes controvérsias), incremental (quando fazem referência a atividades em desenvolvimento, sobretudo, nas que se desenvolvem num *continuum* de inovações),

neomobilística (refere-se a mudanças bastante significativas, que revelam decisões grandes e inovadoras) e metamórfica (quando fazem referência a mudanças completas e radicais).

Há, para cada uma dessas situações de decisão, um número considerável de decisões educacionais que poderão ser implementadas, conforme literatura consultada. Entretanto, é preciso destacar que cada situação de decisão está associada a um tipo de avaliação proposto no modelo CIPP.

A avaliação de contexto é o tipo mais usado e objetiva estabelecer necessidades, especificar populações a considerar, traçar os objetivos que deve concretizar as necessidades, servir para o planejamento das decisões e proporcionar elementos que servirão para justificar certo programa. Os passos para realização dessa avaliação consistem na definição e descrição do ambiente em que as mudanças ocorrerão, identificação das necessidades, dos recursos disponíveis, dos problemas e deficiências em relação às necessidades e a predição de futuras deficiências levando em consideração o desejável, o possível e os resultados prováveis.

A avaliação de insumos estabelece como usar os recursos para alcançar os objetivos definidos pelo programa sendo o produto final o planejamento de estratégias, considerando o potencial de custos-benefícios e oferecendo todos os elementos necessários para concretização dos objetivos na busca de estruturar as decisões. Para essa avaliação, Stufflebeam *et al.* (1971) apresentam cinco indagações a serem respondidas: *A estrutura do projeto possibilita uma resposta lógica a um conjunto de objetivos específicos? Uma determinada estratégia obedece a todos os requisitos legais? Quais as estratégias existentes e quais as potencialmente importantes para realizar os objetivos pré-determinados? Quais os procedimentos específicos e o tempo necessário para implementar certa estratégia? Quais as características operacionais e os efeitos das diferentes estratégias que estão sendo consideradas?*

Na avaliação de processo, os responsáveis são realimentados em todas as fases do desenvolvimento do projeto. Ela detecta deficiências do planejamento ou da execução e monitora vários aspectos do projeto. De igual modo à avaliação formativa, esse tipo de avaliação promove levantamento frequente de informações e apresenta relatórios aos responsáveis, permitindo, assim, o aprimoramento e registrando informações úteis para análise posterior do programa em desenvolvimento ou de futuros programas.

Por fim, a avaliação de produto mede e interpreta os resultados obtidos em momentos definidos; identifica discrepâncias entre objetivos pretendidos e alcançados; identifica resultados não pretendidos, mas desejáveis; recicla o programa para concretizar os objetivos que não foram alcançados; emite informações ao responsável pela tomada de

decisão quanto à continuidade ou não do programa, possíveis modificações na sua estrutura, enfim, tudo o que for preciso para o seu aprimoramento.

Além do modelo CIPP, Stufflebeam *et al.* (1971) organizaram o *Joint Comittee on Standards for Evaluation*. Nesse comitê, eles elaboraram padrões de desempenho quanto à avaliação, que levam em consideração quatro atributos, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1995, p. 26-27): **utilidade**, fornece dados sobre uma instituição ou sistema de ensino e apresenta sugestões de melhora; **viabilidade**, diz respeito à exequibilidade; **ética**, refere-se ao compromisso explícito para garantir a cooperação, a proteção dos direitos e a confiabilidade dos resultados; e **precisão**, descreve o objeto avaliado, o mais objetivamente possível, revelando seus pontos fortes e fracos, e livre de influências.

Esses padrões deveriam ser amplamente compartilhados entre os especialistas na área e serviriam para determinar a qualidade de uma avaliação, não podendo jamais ser ignorados.

2.3.5 Avaliação Iluminativa — Malcolm Parlett e David Hamilton

O marco inicial da avaliação iluminativa data de 1972, ocorrido em uma conferência para se buscar alternativas, a fim de se aprimorar o modelo de Tyler. Nessa reunião, dentre os quatorze investigadores que mais se destacaram, podem-se citar R. Stake, D. Hamilton, B. MacDonald e M. Parlett.

Essa conferência recomendou uma reavaliação sobre as técnicas racionais de avaliações existentes, desencadeando no desenvolvimento da avaliação iluminativa que tem por objetivo descrever e interpretar o fenômeno a ser avaliado, utilizando-se basicamente de métodos qualitativos. Dentre os mais utilizados por esse modelo, destacam-se: observação direta, entrevistas, aplicação de questionários e testes cognitivos.

Surge, a partir do uso dessas metodologias, uma das principais críticas a esse modelo — o fato dos métodos de coleta de dados serem predominantemente qualitativos — o que pode dar margem a interpretações equivocadas. A esse respeito, os seus criadores, até admitem as limitações de alguns métodos, mas também creem que o avaliador pode resolvê-las, aplicando várias técnicas para avaliar um mesmo fenômeno.

A despeito de ter sido germinado em 1972, o modelo proposto por Parlett e Hamilton foi consolidado somente em 1977, após vários anos de pesquisa. Eles pretendiam que a avaliação educacional tivesse uma abordagem sociológica — uma avaliação humanista.

Ressalta-se que, como o modelo CIPP, esse também tem como um dos seus pilares contribuir para a tomada de decisões.

Nessa perspectiva, a avaliação iluminativa apresenta três fases distintas: i) observação - busca conhecer todas as variáveis que afetam ou podem afetar o fenômeno a ser avaliado; ii) investigação - seleciona os aspectos mais importantes do objeto; e iii) explicação - apresenta os princípios gerais subjacentes à organização e à operacionalização do programa.

Por fim, essa proposta requer substituições de metodologias e conceitos para se compreender aspectos relevantes do sistema de ensino e dos ambientes de aprendizagem, ou seja, seus autores acreditavam que a nova proposta avaliativa requereria não apenas mudar, mas também desenvolver novos métodos e pressupostos para entender os conceitos subjacentes ao fenômeno educacional.

Penna Firme (1994, p. 7-8) analisa as três gerações da avaliação educacional e constata alguns problemas, tais como: i) a relação entre o contratante e o contratado no que diz respeito ao conflito de valores, às posições e decisões; ii) o pluralismo de valores dificulta se chegar a um acordo; e, iii) ênfase no paradigma científico e na importação de modelos das ciências exatas. Para a autora, esses aspectos são cruciais para qualquer proposta avaliativa e favorecem o surgimento de novos modelos ou propostas de avaliação, surgindo assim a quarta geração avaliativa, apresentada a seguir.

2.4 Quarta Geração — Construtivista

A quarta geração ou geração da autoavaliação parte da premissa de que todos os esforços educacionais, incluindo a avaliação, devem buscar o crescimento cognitivo e o desenvolvimento pessoal de todos os participantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é vista como orientação e processo de formação, sendo um dos melhores métodos de controle da qualidade da educação.

As gerações anteriores produziram modelos de avaliação sistemáticos, no entanto, esse modelo desenhado por Guba e Lincoln (1989) — e em expansão nos últimos anos, especialmente, na avaliação de projetos sociais — tem como características principais a interatividade, a negociação, a busca pelo consenso, além de fundamentar-se no paradigma construtivista.

No âmbito educacional e curricular, a avaliação construtivista deve partir do currículo, baseado em processos. Os seus autores propõem uma análise objetiva sobre as várias

fases e os resultados alcançados pelos projetos, considerando-se aspectos como: a relevância e o alcance dos objetivos, a eficiência, o impacto e a sustentabilidade de suas ações.

Vale ressaltar que essa geração construtivista se baseia no modelo CIPP para descrever e explicar os fenômenos e apresenta uma mudança de paradigma epistemológico sistêmico-construtivista que muda o foco de atenção do objeto observado para o observador. Guba e Lincoln (2011) asseguram que essa geração possui "uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer". Responsiva porque se situa e se desenvolve, partindo de preocupações, proposições ou controvérsias; construtivista em oposição ao cientificismo que tem predominado sobre as avaliações da época, mais especificamente, final dos anos 1980 e anos 1990. Essa geração rejeita o controle manipulativo-experimental das ciências exatas e o substitui por um processo hermenêutico-dialético[12] que se ocupa, principalmente, com as interações entre os atores envolvidos no processo avaliativo para criar construções as melhores possíveis.

Conhecer a principal função da avaliação é observar, descrever e explicar as observações. O papel do avaliador é o de comunicador, podendo determinar *'o que'* e *'como'* observar. Sob essa perspectiva, ganhou popularidade essa geração, por meio de processo de análise e reflexão introspectiva sobre o seu próprio trabalho educativo, necessário para melhorar o serviço oferecido por uma instituição educacional. Destaca-se que todos os recursos propostos pelas gerações anteriores são levados em consideração por esses avaliadores. Entretanto, divergem substancialmente das gerações que os antecederam em um aspecto: não há planejamento prévio, sendo feito somente no decorrer do processo avaliativo, de acordo com a realidade específica de cada programa e/ou instituição educacional.

Para Fernandes (2011, p. 195), essa geração identifica-se com o 'relativismo ontológico' que admite a coexistência de múltiplas realidades que, por seu turno, dependem também da visão de mundo, dos valores, crenças e escolhas de cada avaliador. Desse modo, os avaliadores dessa geração interagem com o objeto que querem analisar, acreditando que somente assim se pode conhecê-lo e que esse conhecimento possa fazer realmente sentido. Para isso, assumem a subjetividade, os valores e os enviesamentos, uma vez que os consideram imprescindíveis para o processo de conhecimento.

Ainda, segundo Fernandes (2011), o método indutivo é utilizado para que se possam construir padrões de qualidade que viabilizem a generalização na compreensão dos

[12] O círculo hermenêutico-dialético, de acordo com Guba e Lincoln (2011), diz respeito ao processo de interpretação e (re) interpretação hermenêutica que supõe constante diálogo, críticas, análises, construções e reconstruções coletivas, permitindo uma melhor captação da realidade.

fenômenos educacionais. Paradoxalmente, as relações de causa e consequência são impossíveis de serem estabelecidas, visto que tudo está inter-relacionado com tudo. Essa geração utiliza métodos qualitativos.

Ressalta-se ainda que os construtivistas vão além da ciência, ocupando-se dos aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo avaliativo, conforme Penna Firme (1994, p. 8).

A despeito de todo o conhecimento acumulado sobre a avaliação educacional, nesses quase cem anos, de acordo com Penna Firme (1994, p. 6-9), vale trazer à tona uma frase de um célebre filósofo latino: “Quando você achar que conhece um objeto, olhe-o por outro ângulo.”

Seguindo esse pensamento, é preciso olhar para a educação de outro ponto de vista — surge, assim, a quinta geração da avaliação para trazer um novo olhar para um terreno tão fértil.

2.5 Quinta Geração — Empoderamento dos Usuários

A quinta geração da avaliação — conhecida como a avaliação para o empoderamento — foi delineada por David Fetterman (1994) e tem suas raízes na psicologia, na antropologia, enfim, nas ciências sociais de modo geral. Essa geração se utiliza de conceitos e técnicas de avaliação para promover a autodeterminação. Ela integra o técnico ao ético, dinamizando e respeitando o sentido humano-social e político das instituições a serem avaliadas.

Além de Fetterman, outros pesquisadores também se destacam, no entanto, é ele o representante dessa geração, por seu relevante trabalho que tem como foco ajudar as pessoas a se ajudarem, uma vez que centra seus esforços na melhoria e na colaboração mútua. Essa geração faz uso de métodos qualitativos e quantitativos, é flexível e pode ser aplicada em qualquer área, desde a saúde, educação, até as novas tecnologias da informação e comunicação. É uma abordagem multifacetada que inclui formação, facilitação, advocacia, iluminação e libertação. Destaca-se, ainda, o compromisso com a política de prestação de contas ou *accountability*.

A preocupação principal dessa geração é com as diversas maneiras pelas quais os avaliadores podem dar voz às pessoas envolvidas no processo avaliativo, além de fazer chegar aos agentes políticos as suas preocupações numa tentativa de realizar plenamente a sua tarefa de avaliar para melhorar.

Com base na riqueza de conceitos, concepções e definições apresentados, pode-se depreender que não existe um modelo ou método único, completo ou ideal, já que cada um deles apresenta seus limites, vantagens e desvantagens. Assim, a escolha ou opção por um específico ou pela combinação de modelos, dependerá das necessidades impostas pelo objeto e pelos objetivos da avaliação que se pretende realizar.

O que se pode afirmar é que, como todo fenômeno social, a avaliação educacional, de igual modo, acompanha a evolução dos fenômenos sociais no que diz respeito à epistemologia, à ontologia e à metodologia. E mais, a despeito de se ter uma gama muito grande de modelos, os estudos atuais apontam para uma avaliação com base em competências para que se tenha um retrato mais fidedigno da realidade educacional brasileira, pois o ensino básico fundamenta-se em uma pedagogia baseada nas competências e habilidades.

Segue um breve estudo sobre a avaliação de competências, haja vista que o objeto principal desta tese trata do desempenho na redação do Enem que é obtido por meio das cinco competências avaliadas nessa prova.

3 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A tônica deste capítulo é trazer à baila o debate teórico a respeito da *avaliação de competências*, buscando sua contextualização histórica e conceitual, relacionando-a, também, mas em menor proporção, aos processos de ensino e de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento de competências.

No primeiro momento há a necessidade de se compreender o (s) significado (s) da *avaliação de competências,* uma vez que sob esse prisma foram elaborados os documentos que orientam a educação contemporânea no Brasil, do final da década de 1990 até os anos de 2015, como se pode constatar na revisão bibliográfica de estudiosos como Deffune e Depresbiteris (2002), Rueda (2009), Fleury M. e Fleury A. (2001) e Frigotto (2006), entre outros.

De acordo com Deffune e Depresbiteris (2002), o termo *competência* foi utilizado pela primeira vez na Alemanha, na década de 1970, no mundo do trabalho, passando depois a ser incorporado pela educação, como se pode ler no excerto:

> As competências dizem respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes do campo profissional do futuro trabalhador; depois a educação geral incorporou essa ideia ao seu processo pedagógico. Assim, ambas, educação geral e educação profissional, partiam de competências definidas por um conjunto de representantes da sociedade, empresários, sindicatos e educadores, o que ainda hoje acontece (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2002, p. 61).

Essa temática, segundo Rueda (2009, p. 2), tem sido foco de pesquisas e debates desde os anos 1970, na Europa, Estados Unidos, Canadá e em vários países da americana-latina, visando a uma mudança na perspectiva do ensino das escolas e à formação profissional na sociedade do conhecimento.

É importante destacar que esses países faziam parte do seleto grupo de países industrializados que passavam por problemas na integração entre o sistema educacional e o mundo do trabalho. Nessa época, formulou-se uma proposta para a educação profissional focada nas mudanças do mercado de trabalho cada vez mais complexas, devido à implementação de novas tecnologias que apontavam para um perfil de trabalhador que deveria desempenhar suas funções com autonomia, capacidade de resolver problemas e de tomar decisões.

Ressalta-se que quando o termo *competência* se refere à *competência profissional* ou *educação profissionalizante,* tem-se uma farta literatura, tanto na Europa, nos Estados Unidos da América (EUA), quanto no Brasil, onde se encontram centenas de publicações nas diversas áreas do mundo do trabalho, destacando-se administração, recursos humanos, saúde.

Fleury M. e Fleury A. (2001, p. 186) afirmam que a década de 1980 assistiu na França a uma intensificação no que concerne à *competência profissional*, devido à urgência por trabalhadores que antes realizavam suas tarefas de forma simples, mecânica, pontual e, a partir daquele enfoque, passariam a desempenhar suas funções com mais autonomia nesse mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Para esses estudiosos, *competência* refere-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes, que se acredita estarem fundamentados na inteligência e na personalidade dos sujeitos, apontando para um alinhamento com as necessidades exigidas pelos cargos numa determinada organização. Acrescenta-se que as *competências* estão relacionadas à tarefa e/ou ao conjunto de tarefas desempenhadas por um cargo.

Ainda para Fleury M. e Fleury A. (2000), a gestão por *competência* é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional, ainda fundada nos princípios do taylorismo [13] e fordismo [14]. E acrescentam o pensamento:

> [...] que trabalhar com o conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir do desenho do cargo, próprios do modelo taylorista, não atende às demandas de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado. Em tais situações [...] as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas, para atender às suas competências (FLEURY, M.; FLEURY, A., 2000, p. 185).

Faz-se necessário destacar que vários estudiosos da educação foram contrários ao ensino por competências, pois, para eles, a escola é um privilégio das classes com maior poder econômico, mais especificamente no que diz respeito ao EM e ao superior. A escola, historicamente, tende a excluir os sujeitos das classes com menor capital financeiro, e quando não, apenas os cursos de menor prestígio em IES ou cursos técnicos e profissionalizantes ficam reservados a esses indivíduos.

Nesse sentido, Gramsci (1978, p. 136) afirma:

---

[13] Taylorismo – modelo de administração baseado na produção em série que vigorou a partir de 1913 na indústria automobilística norte-americana, desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915). Caracteriza-se pela ênfase nas tarefas e eficiência do trabalho. Esse modelo de gestão tem por fundamento a divisão do trabalho e a fragmentação do saber, decorrentes do parcelamento das tarefas e da separação entre preparação e execução.

[14] Fordismo – sistema de produção em massa e gestão, criado em 1913, por Henry Ford (1863-1947). Visava à racionalização da produção capitalista, baseado em inovações técnicas e organizacionais que se articulam, considerando a produção e o consumo em massa. Esse modelo revolucionou a indústria automobilística, em 1914, quando Ford introduziu a primeira linha de montagem automatizada. Ele seguiu o modelo de Taylor e introduziu outras técnicas inovadoras. A principal característica do fordismo foi o aperfeiçoamento da linha de montagem. Outros setores da economia foram afetados, positivamente, pelo desenvolvimento da indústria automobilística taylorista e fordista – criando o que se chamou "ciclo da prosperidade" – que alterou toda a economia dos Estados Unidos. Na década de 1970, esses modelos entraram em crise e foram substituídos pela produção enxuta do Sistema Toyota de Produção ou Toyotismo.

> [...] as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam — acadêmicos, 'desinteressados' ou técnico-profissionalizantes, 'interessados' –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais, segundo o lugar que irão ocupar na sociedade e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

Para esse filósofo, o taylorismo/fordismo impulsionou a disseminação de escolas técnicas e profissionais para atender às demandas da sociedade, em relação ao trabalho. Essas escolas foram consideradas democráticas, embora tenham sido criadas para atender aos interesses das classes dominantes que visavam adquirir mão de obra especializada com baixo custo. Consequentemente presenciou-se nas sociedades capitalistas um crescimento alarmante das diferenças sociais como se pode constatar até os dias atuais.

Como reação ao crescimento das desigualdades sociais, na década de 1970, os franceses tentaram aproximar o ensino da realidade, relacionando 'competências' a 'saberes' motivados pelos impasses entre necessidade e realidade. Essa tentativa alterou, além dos cursos profissionalizantes, o currículo da educação básica, que passou a associar teoria à prática, especialmente o do EM que promoveu o desenvolvimento de competências e habilidades.

No Brasil, esse termo foi utilizado pela primeira vez no setor industrial, na década de 1930, relacionado ao mercado de trabalho. Mais tarde, em 1990, aparece "com uma nova roupagem" nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), voltado para os processos do ensino e da aprendizagem: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), os PCN (BRASIL, 1997), PCNEM (BRASIL, 2000) e PCNEM Plus (BRASIL, 2007).

Esses documentos propõem que educação e trabalho se complementem, uma vez que o ensino repercuta no mundo do trabalho e vice-versa. Na prática, porém, observa-se que o trabalho é visto de forma limitada: "[…] uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias" (BRASIL, 1999, p. 140).

De acordo com os PCNs:

> Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, 'aprender a aprender'. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa

> instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

Nessa mesma década, travou-se um debate acadêmico no Brasil sobre essa temática, inicialmente, sob a influência da literatura americana, e depois, da francesa e da inglesa. Por isso, quando se busca conhecer a "avaliação de competências" no território educacional brasileiro, uma das maiores barreiras que se impõe é a exígua literatura sobre o tema. Além dessa dificuldade, outros fatores corroboram para que esse modelo deixe ainda profissionais da educação, "de certa forma", inseguros quando se fala no assunto, tais quais: a falta de clareza quanto aos conceitos de "competência e habilidade" nos documentos públicos, em especial, na LDB 9394/1996 e nos PCN que tratam dos dois conceitos como se fossem permutáveis.

É nesse contexto que é criada a primeira avaliação de competências do Brasil — o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998, com o intuito de aferir as competências por meio das habilidades descritas na Matriz de Referência do Enem, haja vista que a LDB/1996 e os PCNs/1997 já anunciavam mudanças paradigmáticas na educação brasileira institucionalizada.

Para compreender melhor a avaliação de competências, faz-se necessário situá-la no panorama geral apresentado no Capítulo 2. Do ponto de vista conceitual, no Brasil, ela está inserida na terceira geração da avaliação educacional, especialmente no que diz respeito às características, como prestação de contas à sociedade em relação aos investimentos em educação e à tomada de decisões relativas aos investimentos futuros. No entanto, cabe esclarecer também que esse modelo se encaminha em direção ao empoderamento dos sujeitos, característica da quinta geração.

O fato desse modelo avaliativo ter surgido na terceira geração o coloca em uma posição que, à primeira vista, pode parecer 'atraso', mas diante da história da avaliação educacional no Brasil, representa um grande avanço, pois as avaliações em larga escala datam somente de 1992. Vale destacar, ainda, que para a efetivação da avaliação de competências, as leis e os documentos referidos acima, como visto, já apresentavam as *competências* e os *conhecimentos* de forma integrada, permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento de forma interligada. Assim, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE) traz que "as competências fundamentais requeridas para a participação plena da vida do país são as cognitivas e sociais" e que o trabalho pedagógico, a partir das competências, por seu turno, desenvolve no aluno criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas. Ressalta-se, ainda, que o objetivo era incluir e integrar conteúdos, competências e habilidades e não os segmentar.

Observa-se também que enquanto a Lei 5.692/1971 apregoava que o 2º grau se caracteriza por preparar o estudante para o prosseguimento dos estudos e para o mercado de trabalho, a Lei 9.394/96 assegura que o EM se vincula ao aprimoramento do educando como pessoa humana, a preparação e orientação básica para o mundo do trabalho e à prática social, além de promover o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica (BRASIL, 2000).

Percebe-se, a partir do exposto, que ainda é preciso um olhar mais esmerado para o conceito de *avaliação de competências* no Brasil, procurando entender como e por que *a priori* o termo passou a ser utilizado nos documentos oficiais da educação básica, fortemente vinculado ao mundo do trabalho, a despeito de não se tratar de ensino profissionalizante. E *a posteriori* como foi incorporado à realidade educacional brasileira.

Para se compreender esse modelo de avaliação, faz-se necessário desvendar os sentidos que o termo competência tem nos documentos públicos que orientam o ensino do Brasil, haja vista que no ensino fundamental as competências dizem respeito ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem ou a meta-cognição, enquanto que no ensino médio há uma forte tendência à formação para o mercado de trabalho.

Em alguns documentos e pesquisas, as *competências* abrangem as *habilidades*, como se fossem *competências* mais específicas do que aquelas; outras vezes, diferenciando-as. A respeito da reforma educacional, proposta pela LDB 9394/1996, Frigotto (2006, p. 16) afirma que "[...] se instaurou uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal, tanto no plano institucional, quanto no plano educacional".

Talvez esse fator tenha sido o responsável pelo que ocorreu nas escolas públicas brasileiras — um conhecimento *en passant* sobre o assunto — por parte de professores, de gestores escolares e demais membros da comunidade escolar — tanto aqui no Ceará, como no resto do País. Em concordância com Frigotto (2006), e por ter sido uma reforma autoritária, houve, da parte dos educadores, uma certa resistência às novas orientações curriculares que foi se dissipando lentamente até a grande mudança no cenário educacional provocada pela reformulação do Enem, que em 2009 passa a ser utilizado como principal acesso ao ensino superior.

Diante do exposto, esclarece-se que não há um consenso entre os estudiosos do assunto sobre a origem da utilização desse termo. A despeito de, nos primórdios, os autores fazerem referência ao seu uso sempre associado ao termo *profissão,* como se pode constatar na revisão da literatura, a exemplo de Fleury M. e Fleury A. (2001), Deffune e Depresbiteris (2002) tratam do tema relacionado ao trabalho, mas avançam até chegar à educação. No

entanto, Perrenoud (1999a, 1999b, 2002) é o responsável *mor*, no Brasil, por trazer essa discussão para o campo da educação, como se comprova nos documentos públicos e pelos inúmeros textos traduzidos para a língua portuguesa e por sua popularidade no meio educacional brasileiro.

Posto isso, busca-se conhecer os diversos significados que o termo *competência* adquire no terreno educacional, haja vista a riqueza polissêmica do termo e o grau de importância do modelo de avaliação por competência, que tem determinado um espaço cada vez maior nas pesquisas educacionais nacionais e internacionais, ao longo dos últimos anos.

Alerta-se ainda que em relação às escolas privadas, embora estejam se preparando para esse modelo de avaliação "imposto" pelos órgãos federais, continuam a trabalhar na mesma perspectiva de outrora, excetuando-se momento de 'treinamentos' para 'os simulados para o Enem', numa perspectiva do ensino por competências e habilidades.

3.1 Sobre o Prisma da Competência

Na tentativa de elucidar possíveis polêmicas e ambiguidades em torno do termo *competência*, buscou-se conhecer a sua etimologia. 'Competência' vem do latim *competere* - com-, "junto", mais *petere*, "buscar, procurar", que gerou as palavras "pedir" e "petição", significando mais tarde "concordar", "andar com", "ser qualificado". Como esse termo está intrinsecamente ligado a outro "habilidade", convém fazer o mesmo: "Habilidade" vem do latim *habilitas*, e significa "*atitude, capacidade e habilidade*", é derivado do verbo *habere*, "ter, dominar, abranger". Assim, habilidade é a "capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade" e a "capacidade legal para julgar pleito".

Buscou-se, em seguida, conhecer em que contexto esse termo se encontra e qual (is) o (s) sentido (s) que tem (têm) no atual cenário educacional brasileiro. Do ponto de vista linguístico, uma palavra apenas adquire sentido no contexto no qual ela está inserida, ou seja, uma palavra adquire diversos sentidos dependendo do co-texto e da situação comunicativa na qual se encontra. Destarte, os sentidos de uma palavra são construídos na atividade comunicativa, quando os sujeitos interactantes os constroem. Para tanto, eles mobilizam uma série de fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. Logo, os sentidos propriamente ditos somente se constroem a partir do processo interativo entre texto/palavra e sujeitos, conforme assegura Koch (2006). Somente assim, poder-se-á desvendar os sentidos de uma palavra/texto.

McClelland (1973), um dos pioneiros a utilizar o termo competência, define-o como uma característica subjacente a uma pessoa, relacionada com o seu desempenho na realização de uma tarefa ou resolução de uma determinada situação-problema. Ele a diferenciava de habilidade — demonstração de um talento particular que as pessoas precisam adquirir para realizar uma tarefa ou um problema. Esse trabalho influenciou todo o estudo sobre competência nos EUA e, consequentemente, nos demais países que optaram por trabalhar nessa perspectiva.

Ainda em busca da concretização desse objetivo, chega-se a Philippe Perrenoud (2000) que dedicou parte dos seus estudos em decifrar as facetas do termo competência, definindo-a como a capacidade que o sujeito tem de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações. As competências não são saberes nem atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram esses recursos. No entanto, essa mobilização é pertinente somente se se tratar de situações específicas; a competência, *per si*, passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação. Salienta-se que o trabalho, em sala de aula, com as competências não pode prescindir da presença de um professor.

Perrenoud (2000) ocupava-se do ensino, mais especificamente do currículo e da formação de professores, sendo um dos teóricos que mais se dedicou à definição do termo competências. De acordo com ele: “São múltiplos os significados de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999a, p. 7).

Esse estudioso afirma ainda haver dois tipos de competências: “O autor ainda diferencia as competências em principal e específica” (PERRENOUD, 2000, p. 19). No entanto, quando se procura compreender o que significa cada uma delas, depara-se com o conceito de habilidade, sendo a ‘principal’ a competência propriamente dita e a ‘específica’ a habilidade. E quando se parte em busca de saber a diferença conceitual entre *competências* e *habilidades*, ele afirma que não há sentido em diferenciá-las e justifica:

> Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que são ativadas somente quando o ator pergunta a si mesmo: O que está ocorrendo? Por que estou em situação de fracasso? O que fazer? A partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ e sem sequer pensar porque já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência.... Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia (PERRENOUD, 1999a, p. 26).

Quanto aos conceitos acima, Perrenoud afirma que competências e habilidades têm a mesma natureza, diferenciando-se apenas quanto à sua abrangência, sendo estas parte integrante daquelas.

Perrenoud (2000) formulou também um "guia" que intitulou de *Dez famílias de competências para ensinar* e associou, a cada uma delas, outras competências mais específicas, na tentativa de fornecer ao professor um referencial que norteie o seu fazer pedagógico, a partir de representações mais clarificadoras acerca das *competências*.

Nessa mesma obra, ele apresenta elementos complementares para a descrição de uma *competência*, a saber: os tipos de situações em que ela é requerida; os recursos que são mobilizados, os conhecimentos teóricos e/ou metodológicos; as competências mais específicas ou habilidades necessárias para o seu desenvolvimento; as atitudes dos sujeitos frente a uma dada situação-problema; o "aprender a aprender" e o "saber fazer"; os esquemas motores, os de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão mobilizados; a natureza dos esquemas de pensamento que permite a solicitação, mobilização e orquestração dos recursos pertinentes em uma determinada situação.

Desse modo, as competências dizem respeito à capacidade de resolver uma determinada situação-problema, utilizando-se do conhecimento que, por sua vez, é alcançado por meio dos conteúdos estudados e do desenvolvimento de habilidades. Destaca-se, ainda, que uma competência pode estar relacionada a uma ou mais de uma habilidade.

Nos documentos oficiais,

> [...] competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 52).

Envolvida também com essa temática, Vargas (2004) em seu artigo *La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos* discorre sobre a avaliação de *competências*, demonstrando como foram organizados e classificadas de diferentes formas para corresponder às necessidades de formação de cada instituição, constituindo áreas curriculares.

- **Competências profissionais** — distinguem-se dois níveis que variam de acordo com as características específicas do currículo: as competências de trabalho genérico e as ocupacionais específicas.

- **Competências de formação humana** — referem-se aos valores e atitudes em relação ao trabalho, enfatizando o desenvolvimento do perfil profissional. O currículo deve proporcionar interação e encontro interpessoal para preservar e promover valores, aumentando o diálogo como estratégia para a resolução de conflitos.
- **Competências acadêmicas** — procuram estimular nos alunos a busca pelo conhecimento; a interação adequada entre teoria e prática, um alto grau de conceituação, reflexão e interpretação, e análise crítica dos fatos. Com base nessa formação, o profissional é capaz de oferecer soluções e inovações em ambiente sociocultural.

Sobre o ensino por *competências*, Domenico e Costardi (2005, p. 453) apregoam que "[...] o processo de ensino baseado na construção de competências, primordialmente, significa reconhecer que as relações do mundo estão mudadas, e que, sendo assim, a formação educacional do profissional também precisa ser outra".

Em face dessa afirmação, pode-se inferir que uma sociedade passa por momentos diversos, requerendo do homem uma nova postura ética e filosófica. Logo, cada momento tem que elaborar suas teorias, modelos e métodos que se adéquam à realidade. Essas idiossincrasias, por vezes, leva o homem a buscar um modelo do passado, restaurá-lo, reformulá-lo, (re) criá-lo, ou mesmo dar um passo mais ousado, como a criação de um novo modelo.

Para se realizar uma avaliação de *competência*, é preciso que se avalie o sujeito nas suas várias dimensões, segundo Ênio Resende (2000) que se dedicou ao estudo das *competências*, classificando-as em: técnicas (do domínio apenas de determinados especialistas ou de determinada profissão), intelectuais (relacionadas à capacidade de percepção e discernimento das situações), cognitivas (capacidade intelectual e domínio do conhecimento), relacionais (capacidade de estabelecer relações interpessoais), sociopolíticas (envolvem as relações e participações na atuação em sociedade) e didático-pedagógicas (voltadas para educação e ensino).

Lino Macedo (2005) debruça-se sobre esta polêmica: a diferenciação entre competências e habilidades. Entende o autor que, dependendo do recorte, uma competência como a de resolver problemas, por exemplo, exige o domínio de várias habilidades: ler, interpretar, calcular, responder por escrito etc. No entanto, cada uma dessas habilidades é bastante complexa e, se considerada isoladamente, pode se constituir em uma competência. O autor sintetiza seu posicionamento se expressando da seguinte maneira: "Para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma

competência de ordem particular, específica" (MACEDO, 2005, p. 13). E, nessa síntese, ele concorda com Perrenoud e Le Boterf.

Pode-se observar em autores que não se dedicaram diretamente a esse assunto uma consonância com a filosofia do ensino, a partir das competências, como é o caso do pensamento de Paulo Freire quando afirma "[...] que saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1997, p. 52).

Nesse sentido, os PCNs perguntam:

> De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema [...]. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 2000, p. 11).

Infere-se que tanto a formação do educando quanto a do educador deve ter como base as competências e as habilidades, para que este possa subsidiar a aprendizagem daquele, ajudando-o a construir saberes, a se desenvolver como um sujeito crítico e atuante, frente às diversas situações-problema ou cotidianas que carecem ao mesmo tempo das competências, habilidades e atitudes.

Faz-se necessário esclarecer em quais bases teóricas ancora-se esta pesquisa: um dos clássicos é Le Boterf (2003) para o qual "competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diversas situações". Outro é Perrenoud (1999a, 1999b, 2000), para quem as habilidades fazem parte da competência, não distinguindo exatamente onde uma começa e a outra termina, pois para ele o que há é um contínuo entre as duas. Assim, competência é, pois, a capacidade de agir eficazmente.

Como bem coloca Le Boterf (1995, p. 14), a competência é um "saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios etc.) em um contexto para encarar os diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa".

No sentido de dar mais completude às ideias apresentadas sobre esse assunto, Braslavsky e Acosta (2004) compreendem que as 'competências' compõem a bagagem cognitiva do humano adquirida ao longo de sua vida, a partir de suas experiências culturais, políticas e sociais.

Nesse sentido, esse modelo de avaliação tem como foco destacar uma amostra de conteúdos representativa do universo dos conteúdos ensinados. A pertinência dessa avaliação

está sujeita ao valor do universo de referência e à validade do teste que se caracteriza por: representação da amostra; posição da média; dispersão dos resultados e distribuição da curva normal.

Acrescenta-se que, a despeito das indefinições terminológicas atribuídas ao termo em análise, uma característica fundante é compartilhada pelos estudiosos dessa temática: “a competência é inseparável da ação” (TANGUY; ROPÉ, 2004, p. 16).

Depreende-se, por fim, que quaisquer dessas definições que se tome como referência, é imprescindível entender ‘competências’ como conhecimentos colocados em ações concretas. Posto isso, aborda-se em seguida a avaliação de competências que balizam o Enem.

3.2 As Competências e o ENEM

A avaliação educacional, desde sua origem, se dá por meio de uma seleção hierárquica, na qual o avaliador seleciona e classifica os sujeitos com os melhores desempenhos em sua prática dentro de um cenário educacional, social e político.

Na verdade, a ideia era apenas de mensuração e não de avaliação, tal como concebem as teorias mais recentes sobre o assunto que apregoam que avaliar é prestar contas ou *accountability*, *é* tomar decisão, é aprimorar, é a interação entre os sujeitos, é a negociação, enfim, é dar poder aos participantes da avaliação, empoderamento ou *empowerment*, metacognição e meta-avaliação. Naquela prática arcaica, os alunos são avaliados, comparados e classificados de acordo com uma norma de excelência, ou seja, esta é uma avaliação excludente, em que os melhores alunos são exaltados e os que não se saíram tão bem na avaliação, excluídos (VIANNA, 2000; GUBA; LINCOLN, 2011).

A respeito do ensino baseado no desenvolvimento de competências, De Ketele (1999) afirma que o ensino tem origem no desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Para ele, as práticas avaliativas centradas nas competências devem-se aos trabalhos de Le Boterf que foi o responsável por trazer esse conceito, que, outrora, fazia parte apenas do mundo do trabalho, para a educação escolar. Ele alerta, ainda, para o fato de se ter o devido zelo em relação a essa passagem, mundo do trabalho — educação escolar, pois corre o risco de desvirtuá-lo.

A avaliação de competências não implica numa rejeição dos conceitos e das aplicações, pelo contrário, aumenta o nível de exigência: para não se tornarem “saberes ignorantes”, no dizer de Edgard Morin — esses conteúdos-matérias, esses conceitos-

aplicações devem ser regulados e progressivamente mobilizados por meio de atividades, é o que pensa De Ketele (2006).

Cabe à educação capacitar o indivíduo para desenvolver as competências necessárias para se inserir na sociedade da informação que o mundo globalizado exige (CASTELLS, 2000).

Encontrou-se no texto do Exame Nacional do Ensino Médio um trecho que corrobora com essa ideia:

> As competências são 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 fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências (BRASIL, 1998).

Pode-se observar que essas definições de competências perpassam pela teoria do inatismo, de Noam Chomsky (1972) que considera a competência inata e o desempenho adquirido; e pela teoria da epistemologia genética, de Jean Piaget, que considera o funcionamento da inteligência inato, mas não o seu desenvolvimento que, por sua vez, pode receber estímulos externos (PIAGET, 2007). Esses dois estudiosos possuem um ponto de intercessão no que se refere a esses conceitos que é a capacidade de construção do conhecimento por fatores genéticos, biológicos e por estímulos externos.

Para Berger (2000), as competências pertencem ao campo das faculdades mentais, cognitivas, socioafetivas ou psicomotoras que, ao serem estimuladas, geram habilidades entendidas como o *saber fazer*, ou seja, representam as dimensões práticas que seriam uma consequência da associação entre saberes e experiências, mobilizados pelas competências.

Todo processo avaliativo é permeado de dúvidas, medo, insegurança e dificuldade. E como não podia deixar de ser, quando da implantação do sistema que avalia *competência*, a grande questão que se impôs logo no início desse processo, foi: *Como realizar uma avaliação de competências, quando o que se fazia, até aquele momento, era tão somente avaliar conteúdos?*

Até hoje professores deparam-se com essa situação, a despeito de toda caminhada que se fez, no Brasil: foram (re) elaborados currículos, matrizes de referência,[15] testes de desempenho, técnicas de elaboração de itens, teoria de correção de textos *on line*, teorias de correção de testes de múltipla escolha: a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria de

[15] A Matriz de Referência é um recorte da Matriz Curricular, organizada em subconjuntos de Competências e Habilidades, correspondentes à área de conhecimento a ser avaliada.

Resposta ao Item (TRI), avaliações em larga escala, transferência de tecnologias de avaliação às instituições de ensino, numa tentativa de minimizar os problemas e aprimorar o sistema de avaliação, ao longo de mais de três décadas de avaliação educacional no Brasil, se contar com a criação do Saeb, conforme Andriola (2008).

Penna Firme (2001) orienta que a avaliação educacional transforme-se de *evento* em *processo*; de *medo* em *coragem*; de *boletins de notas* em *negociação*; de *autoritarismo* em *participação*; de *arbitrária* em *criteriosa* e de *classificatória* em *promocional*. Quem sabe se não se alcançaria a tão desejada eficácia escolar e consequentemente uma educação de qualidade para todos?

Caminhos alternativos para captar mais plenamente seu sentido têm apontado para diversas direções. Entre eles, o que se entende por educação de qualidade para todos como sendo aquela que tenta responder à necessidade de garantir o acesso de todos a experiências educativas, e que lhes permitam desenvolver competências para atuar de maneira exitosa em múltiplos cenários, e em ambientes heterogêneos, conforme Braslavsky *et al.* (2006).

Nas avaliações tradicionalmente referendadas, realizadas até meados dos anos 1990, o foco era o conteúdo; posteriormente, com a nova proposta curricular de 1998, o foco deixa de ser apenas o conteúdo para ser as *competências e habilidades*. Este tipo de avaliação centra-se na verificação das dificuldades dos alunos, para poder fornecer subsídios aos interessados a respeito dessas dificuldades, e assim, promoverem ações necessárias para a correção de rumos, redirecionamentos de métodos, estratégias de ensino, dentre outras ações.

Nesse sentido, a avaliação de competências pode favorecer a orientação, a regulação e a certificação das aprendizagens, desde que estejam claros os critérios para ação do sujeito-autor (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Vale destacar que essas avaliações modificaram o currículo das escolas brasileiras da educação básica, primeiramente das escolas públicas, posteriormente, das particulares, especialmente após a reforma conhecida como “Novo Enem”, de 2009, que praticamente “obrigou” o País a se voltar para essas *competências e habilidades*. Enfim, as instituições de ensino que seguiam a Pedagogia Tradicional tiveram que se render, pelo menos, a nova forma de “avaliar”, mesmo que, no seu dia a dia, elas continuem com seu trabalho habitual. Essa atitude conota uma certa resistência ao modelo, além de demonstrar que essas instituições que agem assim, estão forjando o trabalho educativo, negando aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências e habilidades que lhes vão ser fundamentais para o exercício de sua cidadania, negando-lhes os seus “Direitos de Aprendizagem”.

No entanto, é preciso chamar a atenção, mormente, para o fato de se assistir ao aluno ser "bombardeado" de avaliações internas e externas — PISA, Saeb (Aneb, Anresc e ANA), SPAECE — durante o ano letivo, o que pode ser considerado um "exagero" do Estado, somente para usar um eufemismo[16]. Na realidade, essas avaliações não têm demandado decisões de natureza incremental ou neomobilística, de acordo com Stufflebeam (1971), realizando-se, tão somente, as de natureza homeostática — que apenas mantém o *status quo* da instituição de ensino — sem grandes mudanças.

Pelo exposto, a avaliação é considerada, por muitos teóricos, como "o nó crítico do processo educativo". Todavia, pergunta-se: *Como proceder a melhoria da qualidade do ensino, senão avaliando?* Na verdade, se espera é que os nós sejam desatados e sejam formados novos laços de comunhão entre defensores da avaliação — como único meio para aprimorar uma instituição/organização educacional e contribuir para a formação de estudantes éticos e competentes que sejam atuantes nas comunidades em que vivem — e os que têm o poder de efetivar essas mudanças.

Nesse sentido, acrescenta-se que não se deve restringir a avaliação a um momento estanque e/ou final de uma etapa de ensino, mas, sim, durante todo o processo de aprendizagem. Vale ressaltar ainda que esse processo deve considerar, sobretudo, a dialogicidade dos sujeitos envolvidos no processo.

Ademais, precisa-se levar em consideração o professor — uma das peças fundamentais neste contexto — pois é ele quem sabe o que é imprescindível contemplar se numa avaliação de *competência*, haja vista que ele também é avaliado em seu "*saber-fazer*" e em seu "*saber-ser*", como um ser ético, participativo, reflexivo e crítico. Nesse sentido, Freire (2003) corrobora com essa ideia, afirmando que: "Não é possível praticar sem avaliar a prática... A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la" (FREIRE, 2003, p. 83).

Numa tentativa de compreender o pensamento de Freire (2003) acerca do dialogismo na relação *educando* x *educador* e *aprender* x *ensinar*, tem-se que quando um educador ensina, ao mesmo tempo, aprende e quando o educando aprende, ensina, também — por isso, essa é uma relação considerada dialógica — sendo fundamental que ambos saibam aonde querem chegar.

---

[16] Figura de linguagem que consiste em empregar uma expressão mais suave para comunicar algo desagradável, áspero ou chocante.

Em consonância com esse pensamento, salienta-se que os principais responsáveis pela educação de um país são: o professor e os gestores — educacionais e públicos. Estes últimos têm como função precípua a responsabilização pelos sistemas de educação na busca por melhores metodologias e teorias pedagógicas, que possam resultar em mudanças significativas na educação, pois a melhoria da qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos se dão, apenas, com o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo.

É bem verdade que são muitas questões sem respostas "anos a fio", e Hoffmann (2001, p. 10) materializou uma que todo avaliador, em algum momento da sua carreira, já a fez: "Por que é tão difícil mudar a imagem da avaliação como uma prática perversa de seleção e exclusão em escolas e universidades?" Qualquer tentativa de resposta a essa pergunta pode ser derrubada com um contra-argumento fácil. Ao invés de tentar respondê-la, é pertinente levantar outros questionamentos: *Por que grande maioria das escolas ainda classifica os alunos pelos resultados de um teste ao final de um dado período? Por que na educação infantil se avalia por meio de relatórios de observação e nas etapas posteriores a avaliação passa a usar uma escala numérica de zero a dez, sem pelo menos algumas observações sobre o desempenho dos estudantes? Será que os sistemas educacionais estão preparados para realizar um trabalho utilizando 'as competências', a interdisciplinaridade, a pedagogia de projetos? O professor, ao avaliar, tem levado em consideração os quatro pilares da avaliação: utilidade, exatidão, viabilidade e ética?*

No que diz respeito ao último pilar da avaliação, Hoffmann (2004) apresentou outra "pérola" quando afirmou que: [...] resguardar o sentido ético da avaliação, significa percebê-la como questionamento permanente do professor sobre sua ação, sobre o que observa do aluno, sobre o que seria mais justo e correto em termos de sua dignidade humana (HOFFMANN, 2004, p. 31).

Nessa direção, a avaliação deve ser um processo contínuo que identifique os progressos e as dificuldades dos educandos numa etapa de ensino para a tomada de decisão em relação à "*o que fazer*" e "*como fazer*", a fim de que a ética prevaleça e a justiça se concretize, pelo menos, no espaço educacional para que um dia não haja mais necessidade de existir a "*escola da excelência*" e a "*escola para todos*", como denominou Macedo (2005) em seu artigo Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica! A concordância com Macedo (2005) é inevitável se se quer uma sociedade mais ética, justa e equânime para todos. Mas para isso, será preciso ocorrerem mudanças neomobilísticas na sociedade.

Diante do exposto ficam algumas indagações: *Que tipo de avaliação atenderia a todas essas necessidades? Seria o Enem uma tentativa de responder, pelo menos em parte, a essa pergunta? Seria este o seu papel? Não seria ele apenas um instrumento para se chegar a mudanças significativas capazes de transformar a educação básica brasileira? Existe realmente essa vontade de mudar a educação, por parte dos governantes? Atenderia aos detentores do poder uma transformação real da educação?*

3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A reforma do ensino médio, proposta pela LDB 9.394/96, foi responsável por uma das mudanças mais significativas na educação brasileira: a mudança de paradigma de um ensino que primava pela memorização de conteúdos para um ensino que visa ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, conforme os PCN (BRASIL, 1997), PCNEM (BRASIL, 2000) e PCNEM + (BRASIL, 2007), criados com o propósito de modificar o panorama educacional brasileiro.

A avaliação da educação básica vem sendo realizada desde 1990 pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entretanto, com a aprovação da Lei supracitada, em 1998, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que também "tem o propósito de avaliar o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores" (INEP, 2011).

O Enem, de acordo com o Inep (2005), apresenta as seguintes características: é um Exame individual, de caráter voluntário, anual e dela participam estudantes concluintes e egressos do ensino médio. Todavia, por se tratar de uma avaliação em larga escala, e como tal, tem características e limitações que lhe são peculiares, limita-se a avaliar aspectos referentes à leitura e à produção textual, sem adentrar no terreno da oralidade.

Criado com base na Matriz de Referência, Anexo I, construída para orientar quais são as competências imprescindíveis de serem avaliadas ao final do EM, nesse caso, e, mais especificamente, a elaboração dos itens que compõem os testes cognitivos, como definido no Relatório Pedagógico — Enem, 2005:

> [...] o ENEM é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades básicas próprias ao jovem e ao jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica (INEP, 2005, p. 14).

De acordo com os idealizadores desse Exame, a inteligência relaciona-se com as "possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM" (INEP, 1999, p. 9). Não obstante esse Exame ter sido posto em prática no mesmo ano de sua criação, as orientações curriculares provenientes dos PCN que norteiam o ensino e, consequentemente, a avaliação em pauta, a maioria das instituições de ensino do país ignorou-os, prosseguindo com sua "pedagogia dos conteúdos"; enquanto que outras foram se adaptando e se "modernizando", paulatinamente, para atender à "nova ordem" do MEC.

Sabe-se que, para atender as expectativas de aprendizagem, pautada nos PCN e no Enem, a escola deve promover um ensino em que o aluno seja capaz de, valendo-se dos quatro pilares da educação para o século XXI, definidos pela UNESCO, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos* e *aprender a ser* para o exercício pleno da cidadania (DELORS, 1996). Somente, com um ensino orientado por esses pilares, é que se poderia avaliar com base nesse modelo. Diante do exposto, pode-se deduzir que não foi isso o que ocorreu ou o que ocorre no Brasil desde e implantação desse Exame, mesmo com a utilização de itens que contemplam situações-problema. Ademais, esse Exame passou a ser uma política pública capaz de ditar regras como a mudança de paradigma na educação básica.

Independentemente dessa contradição e, ininterruptamente, o Enem segue sua jornada com o foco na avaliação do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao aluno ou outros sujeitos, associando-as aos conteúdos escolares de forma contextualizada e interdisciplinar; enquanto isso o ensino segue seu percurso, com foco nos conteúdos de forma fragmentada. Assim, esse Exame vai conquistando cada vez mais espaço na mídia, em toda a sociedade e, mais especificamente, nas instituições educacionais, que aos poucos vêm aderindo a esse formato de avaliação, deixando de lado o "famoso vestibular", que era praticamente restrito às classes média e alta, de acordo com Carneiro (2012).

Assim, esse Exame tomou dimensões gigantescas, tornando-se a avaliação mais importante do Brasil, a cada edição, ora por sua dimensão continental, ora por sua importância como agente de mudança de paradigma na educação básica. Ressalte-se que ele, também, vem sendo reformulado para se adequar aos diversos papéis que lhe foram atribuídos e que serão explicitados ao longo deste Capítulo, alguns considerados de maior relevância, por promoveram mudanças mais radicais, como a ocorrida em 2004, quando passou a ser considerado, pelo Governo Federal, como principal critério para a concessão de bolsas no âmbito do Programa Universidade para Todos (ProUni). Sobre as duas maiores reformas, Andriola (2011, p. 115) afirma:

> Desde 2004, o Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 539 Instituições de Ensino Superior (IES) já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo (total ou parcialmente) o vestibular.

Esse pesquisador aponta doze motivos pelos quais o Enem deve ser utilizado como ingresso ao ensino superior, dentre os quais merecem destaque os seguintes: i) as rápidas mudanças científicas, advindas das transformações sociais; ii) a universidade clamar por um universitário com um perfil que faça uso inteligente, racional e inovador das novas informações científicas e tecnológicas; e iii) a matrícula do ensino superior precisar ser incrementada (ANDRIOLA, 2011).

Ainda em 2009, houve também reformulações de natureza metodológica, a saber: i) os itens que compõem os testes cognitivos passaram a ser elaborados a partir de situações-problema, contextualizados e interdisciplinares; ii) a análise desses itens passou a ser feita utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI), em complemento à Teoria Clássica dos Testes (TCT), amparando-se em princípios da Psicometria Moderna, como assevera Andriola (2009); e iii) a criação da Escala de Proficiência do Enem.

No mesmo artigo, o pesquisador alerta:

> [...] Não obstante, fazem-se necessárias algumas ponderações [...] Para tal, farei uso de algumas ideias do filósofo Morales (1647) [...] que fazia referências à tríade prudência, parcimônia e ousadia. Creio que essa tríade pode ser aplicada ao foco do nosso texto, pois parece ser óbvio que o Enem não será a panaceia para o Ensino Superior, muito menos para os graves problemas enfrentados pelo Ensino Médio. Portanto, haveremos que ter prudência quanto às potencialidades e vantagens do novo Enem. [...]. Dessa forma, merecem destaque três aspectos adicionais [...]. O primeiro desses aspectos diz respeito à seleção dos futuros universitários, que deverá estar pautada no mérito. [...]. Assim, uma primeira lição deve ser aprendida: a expansão da graduação não pode abrir mão da qualidade dos futuros universitários, que é assegurada pela seleção baseada na meritocracia. [...] O segundo aspecto fundamenta-se na garantia de financiamento da mobilidade estudantil, com base nas necessidades econômicas e na meritocracia. [...] O terceiro e último aspecto diz respeito à prestação de contas *(accountability)* através de procedimentos de avaliação da formação dos alunos, dos cursos e das IES (ANDRIOLA, 2011, p. 122-123).

Buscou-se guarida também em Freire (1981), que idealizou um processo educativo que promova a libertação da consciência e a emancipação do indivíduo, ao contrário da educação domesticadora que cria uma falsa realidade diante daqueles que se tornam objetos e não sujeitos do processo educacional.

Diante do exposto por Andriola (2011) e Freire (1981), destaca-se a tríade prudência, parcimônia e ousadia, haja vista que, sem ela, não haverá a libertação da

consciência, nem a emancipação do indivíduo, tampouco a qualidade do ensino desejada por professores, educadores e sociedade em geral.

Nesse sentido, observou-se que os sujeitos, ao participarem dessa avaliação, acabam exercendo um papel de controle na sociedade em relação à qualidade do ensino ofertado pelas diversas unidades escolares de todo o País, podendo cobrar delas mais compromisso e qualidade. Esses sujeitos acabam exercendo sua cidadania, mesmo sem terem consciência disso, em muitos casos. Por isso, esse Exame recebeu o epíteto de *avaliação cidadã,* termo encontrado no Relatório Pedagógico de 2006 (BRASIL, 2006).

Dentre os elementos que compõem esse Exame, destacam-se os que subsidiarão esta pesquisa: a Matriz de Referência da Redação do Enem, a Prova de Redação e o Questionário Socioeconômico (Anexos I e II, respectivamente), descritos a seguir.

3.3.1 Matriz de Referência de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias

As primeiras matrizes de avaliação do ensino que se tem notícia no Brasil são as Matrizes de Referência do Saeb, elaboradas no ano de 1997, constituindo-se como o primeiro referencial para a construção dos itens de testes para avaliação em larga escala que serviram de modelo às avaliações posteriores, de acordo com BRASIL (1997).

No ano seguinte, foi elaborada a Matriz de Referência de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (anexo) que orienta a elaboração dos testes, apresentando uma concepção de conhecimento

> [...] que lhe é subjacente, a qual pressupõe: colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas de conhecimento presentes nas propostas curriculares de ensino fundamental e médio. Considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza [...]. (BRASIL, 1999, p. 9).

Essa Matriz está estruturada em cinco eixos cognitivos, conforme Quadro 1, quais sejam:

Quadro 1 — Matriz de Referência do Enem (recorte).

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações problema.
IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Inep (1998).

Esses Eixos, por seu turno, são comuns às áreas de **Conhecimento de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**, abrangendo as disciplinas de *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física* e *Tecnologia da Informação*; **Ciências Humanas e suas tecnologias**, com as disciplinas *História, Geografia, Sociologia* e *Filosofia*; **Ciências da Natureza e suas tecnologias**, com *Física, Química* e *Biologia*; e **Matemática e suas Tecnologias**. Essas disciplinas são avaliadas conforme orientações dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), com ênfase na resolução de problemas e na avaliação das estruturas da inteligência.

A Matriz de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (Anexo A) compreende 09 (nove) Competências e 30 (trinta) Habilidades que não serão detalhadas aqui por não fazer parte do objetivo deste estudo. Contudo a Matriz de Língua Portuguesa será apresentada a seguir, por fazer parte desta pesquisa, abrange Competências e Habilidades, contemplando compreensão leitora, literatura, produção textual e análise linguística.

Quadro 2 — Matriz de Língua Portuguesa (recorte).

Competências e Habilidades

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. [...]

Fonte: Inep (2011).

Dessa Matriz originou-se a Matriz de Redação que avalia 05 (cinco) competências na produção escrita dos que participam dessa Avaliação. Saliente-se que esta foi criada a partir de adaptações daquela, porém com um objetivo mais específico: avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto.

3.3.2 Matriz de Competência para a Redação do Enem

As cinco competências avaliadas na produção escrita do Enem dizem respeito à modalidade escrita da língua portuguesa; à compreensão do tema e da tipologia textual; à seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões para a construção da argumentação; aos mecanismos linguísticos para a construção dessa argumentação; e a proposta de intervenção social, respeitando os direitos humanos que se encontram na referida Matriz e serão detalhados mais adiante.

Antes de passar para as Competências, propriamente ditas, existem situações que impedem que o texto seja corrigido, em outras palavras, o texto não progride para a avaliação das competências quando o seu produtor infringe algumas regras ou critérios estabelecidos pelo Inep, quais sejam: imagem ausente ou com defeito; letra totalmente ilegível; redação em língua estrangeira; o texto possuir menos de 08 linhas, conter desenhos, impropérios ou parte desconectada do tema; fuga ao tema; cópia dos textos motivadores; não atendimento à tipologia textual; desrespeito aos direitos humanos; e outras situações.

Caso o texto não se enquadre em nenhuma das situações acima, passa-se para a avaliação das competências com base na Matriz de Competência para a Redação do Enem, a qual possui 06 (seis) níveis, de acordo com o grau de desenvolvimento em cada competência, que vai, num *continuum*, do nível 0 ao nível V. O primeiro, demonstrando o desconhecimento de um determinado conteúdo ou não desenvolvimento de uma dada competência e o último, representando o domínio adequado de um conteúdo ou consolidação de uma competência, conforme se pode verificar, a seguir, na referida Matriz.

As 05 (cinco) competências, com seus respectivos níveis, serão explicitadas e discutidas no próximo tópico.

Quadro 3 — Matriz de Competência para a Redação do Enem.Fonte: Brasil (2014).

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

COMPETÊNCIA / NÍVEIS (NOTAS)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	"Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa".	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Competência I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa

Ao final da educação básica, espera-se que os alunos tenham desenvolvido de forma mediana a língua urbana de prestígio usada pelos falantes que possuem alto grau de escolaridade, foco dessa competência. Desse modo, o Enem avalia se os alunos concluintes desse nível de ensino 'não dominam', 'dominam parcial ou plenamente' a modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Destarte, é exigido que a escrita deve ser formal e que corresponda à língua utilizada pelos falantes cultos do país, considerada referência pela comunidade linguística brasileira. Entretanto, é difícil o consenso entre os linguistas, "[...] pois estamos lidando com um fenômeno vivo, sempre em evolução, sujeito a uma infinidade de variações, influências e transformações" (CORRÊA; GARCEZ, 2013, p. 11).

Nessa mesma direção, afirma Faraco (2013, p. 2), em texto sobre a modalidade escrita da língua portuguesa, que "Não existe — seja entre os especialistas, seja entre os instrumentos normativos mais abalizados (dicionários e gramáticas) — um consenso razoável sobre as características da modalidade escrita formal da língua portuguesa contemporânea em efetivo uso no Brasil".

Posto isso, faz-se necessário compreender que os candidatos, no ato da escrita da redação do Enem, precisam fazer escolhas lexicais adequadas ao campo semântico relativo ao tema; atender ao grau de formalidade exigido por esse Certame, que se configura por meio das escolhas lexicais e sintáticas realizadas; ter domínio das convenções da escrita (ortografia, acentuação das palavras); e, conhecer a gramática da língua portuguesa (fonética, morfossintaxe, semântica), mesmo que medianamente e de acordo com o esperado de um aluno concluinte do EM. Nesse sentido, Corrêa e Garcez (2013) afirmam que é a modalidade culta escrita da língua que assegura a unidade linguística do país, haja vista que esta se sobrepõe às variações regionais e individuais, contudo sem eliminá-las.

O candidato ao Enem deve, pois, produzir seu texto de forma a garantir a compreensão do texto por parte do interlocutor — no caso, o avaliador — que é virtual e está distante do produtor do texto, no ato da enunciação.

Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa

A primeira tarefa que se impõe ao produtor do texto do Enem é, na verdade, a de ler e compreender a proposta de redação. Depois, ele deve lançar mão dos textos motivadores que funcionam como gatilhos geradores de ideias, das leituras prévias que ele possui, dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua escolaridade, a fim de aplicar os conceitos das várias áreas do conhecimento na produção de um texto, no mínimo, aceitável para o nível de ensino avaliado.

Enquanto a primeira parte da competência diz respeito ao campo das ideias, a segunda refere-se à estrutura, à composição. Assim, o candidato deve produzir um texto dissertativo-argumentativo, no qual se apresenta e se defende uma tese a respeito de determinado tema, utilizando argumentos consistentes para a defesa do seu ponto de vista — nesse caso, diz-se que o texto é argumentativo. E porque sua estrutura apresenta proposição, argumentação e conclusão, diz-se que é dissertativo.

No que concerne ao texto dissertativo-argumentativo, Bronckart (2007) e Cavalcante (2015) propõem que ele contenha as seguintes partes: tese inicial, premissa ou proposição, argumentação: argumentos e contra-argumentos e conclusão ou tese final.

A tese inicial consiste num comentário geral, que tem o propósito, muitas vezes, de apenas introduzir o tópico central do texto ou inserir a orientação argumentativa. É a ideia que se defende em forma afirmativa, definida e limitada. Assim, constitui-se o eixo central do texto, para o qual vão concorrer todas as outras ideias que reforçam ou contradizem a posição apresentada. Dificilmente, revela o ponto de vista final que será sustentado.

A tese vai progredindo e se definindo aos poucos. Para isso, devem ser acrescentados dados, informações estatísticas, exemplos, ilustrações, definições, relações de inclusão ou de divisão em partes, comparações, argumentos de autoridade, relações de causa--consequência, dentre outros, que constituem os argumentos e contra-argumentos.

Os argumentos, por sua vez, são informações/dados que orientam para uma provável conclusão e podem ser elaborados por meio de exemplificação, fatos, dados estatísticos, citação de opiniões de autoridade no assunto, dentre outros. Essas estratégias argumentativas abrangem ainda outros recursos na intenção de persuadir e/ou convencer o leitor, tais como: antecipação e oposição a contra-argumentos. Ressalte-se que quanto mais os contra-argumentos estiverem explícitos, mais claramente o leitor verá o confronto dialógico entre o ponto de vista defendido e outros a que ele se opõe.

A conclusão ou nova tese visa integrar argumentos e contra-argumentos, devendo ser necessariamente relativa às premissas. Para tanto, deve-se retomar a tese inicial e sintetizar as ideias principais do texto.

Há, por fim, uma característica que é imprescindível a essa tipologia textual, de acordo com Corrêa e Garcez (op cit.): a redação deve ser escrita de forma que o autor mantenha distanciamento ou desapareça quase totalmente do (no) texto, no anseio de que a informação seja apresentada de maneira aparentemente neutra, imparcial e objetiva, atenuando, assim, a subjetividade e oculte o agente das ações. Esse distanciamento se manifesta linguisticamente sob a forma de repetições, inversões, eliminação de elementos sintáticos, entre outros. Desse modo, o que ganha relevância é, pois, a informação, haja vista que o propósito do texto dissertativo-argumentativo é convencer o leitor da veracidade da proposição defendida.

Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista

Compreendida a proposta de redação e dominada a tipologia textual exigida, a próxima tarefa do sujeito-candidato ao Enem é produzir um texto coerente e coeso. Para tanto, ele precisa selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; além de ativar conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais, interacionais e de raciocínio lógico-semântico.

Selecionar informações, fatos e opiniões para a elaboração dos argumentos é a primeira habilidade avaliada nessa competência. Ela permite verificar se os argumentos foram retomados dos textos motivadores ou se fazem parte de um repertório do participante. Avalia-se, pois, se esse repertório é variado. Além de selecionadas, as informações, fatos e opiniões devem ser interpretadas, ou melhor, contextualizadas, tanto em relação ao tema quanto ao ponto de vista defendido. É preciso ainda que o participante estabeleça uma hierarquia entre o que foi selecionado para a construção dos argumentos e o modo como organiza os argumentos, dando prioridade aos mais importantes. Essas informações, fatos, opiniões só se constituirão em argumentos se estiverem devidamente interpretadas, hierarquizadas e conectadas entre si, a um só tempo. Entretanto, essa conexão, ou coerência, não ocorre na superfície textual, no atinente ao emprego de mecanismos de coesão (Competência II) e, sim, no plano semântico (Competência III).

Corrêa e Garcez (2013) asseveram que [...] “a unidade de sentido de um texto decorre da articulação entre as ideias, ou seja, é resultado da possibilidade de interpretação dos argumentos como colaborativos em defesa da proposição apresentada”. É a coerência, pois, que sustenta essa proposição.

A fim de melhor clarificar esse conceito, buscou-se apoio também em Cavalcante (2015, p. 1-2), quando afirma que:

> A coerência (e, a reboque dela, a coesão) traduz o próprio princípio da tessitura textual, ou seja, da textualidade. Pensada em sentido mais amplo, tem um duplo funcionamento: ao mesmo tempo em que é uma totalidade na qual todos os elementos formais e funcionais atuam num sistema de relações interdependentes para constituírem uma unidade pragmática de comunicação, é também uma relação contextual com a situação em que o texto foi produzido. O que dá consistência ao texto é essa noção de coerência, concebida amplamente como um princípio de interpretabilidade, que ultrapassa as conexões abstratas internas e supõe relações sociodiscursivas de produção e de uso (CAVALCANTE, 2015, p. 1-2).

Finalmente, ressalte-se que a coerência não está localizada na imanência textual (nela se dá a coesão), pois é somente na implicitude que se pode conferir a coerência global de um texto.

Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação

Após aceitar produzir o texto coerente e coeso que atenda a proposta de redação do Enem, na qual se faz necessário dominar a modalidade escrita formal da língua portuguesa, elaborando um texto dissertativo-argumentativo, o próximo aspecto diz respeito ao domínio dos mecanismos linguísticos necessários para a construção dessa argumentação.

Conforme asseguram Corrêa e Garcez (2013), para a construção da argumentação, são precisos elementos que façam essa articulação, ou coesão, que pode se manifestar por meio de vários recursos, quais sejam: a manutenção do tema, a ordem das palavras no período, as marcas de gênero, de número, de pessoa, de tempo, de modos verbais, enfim, uma infinidade de outros termos funcionam também como conectivos. Cada um desses elementos estabelece conexões, articulações, ligações, concatenando as ideias, e permite a progressão do texto em direção à comprovação da proposição que se visa defender, ou seja, a estrutura das frases contribui para criar coesão.

No sentido de corroborar com as informações sobre o conceito em tela, Cavalcante (2015, p. 2) afirma:

> A coesão é tão-somente uma das condições para que a coerência se estabeleça, porque diz respeito à articulação entre construções sintático-semânticas e segmentos tópicos do texto. Não deve ser compreendida, portanto, como o mero emprego de elos linguísticos, manifestados explicitamente na imanência do texto.

Em vista disso, deve-se verificar a habilidade de o produtor do texto utilizar mecanismos linguísticos capazes de promoverem articulação entre as partes do texto dissertativo-argumentativo, que, pela tessitura textual, Cavalcante (2015) faz um alerta em relação à composição das competências II, III e IV que foram referidas anteriormente. Para ela:

> As três competências se entremeiam inevitavelmente, por se fixarem na tríade coerência-argumentação-coesão. Ainda que esses três aspectos se enlacem, a coerência-coesão pode ser julgada, a nosso ver, por parâmetros distintos da arquitetura argumentativa (CAVALCANTE, 2015, p. 1).

Por fim, a pesquisadora propõe que sejam fundidas as Competências II e VI por se tratarem de princípios relacionados à textualidade, ficando a Competência III com os aspectos atinentes à argumentação estrutural e pragmático-retórica. Contudo, cabe alertar que qualquer alteração em uma matriz de referência de avaliação, implica em uma série de outras alterações de ordem conceitual, operacional, metodológica. Portanto, torna-se prudente analisar com bastante cuidado para não incorrer em mais um engano, haja vista que outros arranjos também foram propostos ao longo desses anos, sem nenhuma repercussão positiva.

Competência V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos

Ainda em relação à elaboração do texto dissertativo-argumentativo proposto pelo Enem, é solicitado que o candidato apresente uma proposta de intervenção exequível para a solução do problema apresentado na situação-problema que respeite os direitos humanos.

No que concerne a essa competência, Possenti (2015, p. 2-3) assegura, em seu artigo Sobre Heterogeneidade Discursiva e a Quinta Competência, que:

> Atualmente, pede-se que os candidatos apresentem, a propósito de um tema controverso, uma proposta que não ofenda os direitos humanos (algo claramente desejável). Quereria sugerir que, do ponto de vista da avaliação das competências dos candidatos que fazem a prova do ENEM, é mais relevante que avaliar sua capacidade de associar as diversas soluções propostas a determinados interesses, ideologias, teorias, conforme o caso, do que defender uma delas.

Nesse sentido, Corrêa e Garcez (2013) afirmam que se espera do sujeito-participante a capacidade de acionar parâmetros críticos, que desmistifiquem o senso comum, e que leve em consideração a heterogeneidade de discurso. Revelar a complexidade do tema, mesmo ao sugerir uma proposta de intervenção, é uma forma de revelar também um

pensamento mais complexo e menos atrelado a uma única solução ou a uma visão parcial do problema.

Assim, espera-se que o produtor do texto do Enem consiga estabelecer relações entre o tema sugerido e a sua realidade, e que, além de ter senso crítico apurado, demonstre a habilidade de solucionar o problema proposto, apresentando proposta de intervenção que mobilize vários setores da sociedade de forma criativa, detalhada e plausível.

3.3.3 Os Instrumentos Utilizados pelo Enem

3.3.3.1 Prova de Redação do Enem e o Processo de Correção

O Enem foi idealizado e vem se efetivando desde a sua criação, em consonância com os PCNEM que propõe um ensino interativo, dialógico, com vistas à construção dos significados *na / pela* e *com* a linguagem (PCNEM, 2002). Esta, por sua vez, é compreendida como "[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido" (PCNEM, 2000, p. 5). E mais, "[...] Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se por seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular a um só tempo" (PCNEM, 2000, p. 5).

Com efeito, a prova de redação mantém esse caráter criativo, interativo e dialógico constante, privilegiando a construção de sentidos, ao mesmo tempo que contempla a modalidade escrita culta da língua portuguesa, considerando-a como a variedade linguística de prestígio, logo, aceita nas situações comunicativas nas quais exigem um grau mais formal e mais culto de linguagem.

Ao se depararem com a Proposta de Redação do Enem (Anexo I), os sujeitos-participantes são solicitados a escrever um texto de até 30 (trinta) linhas, utilizando a modalidade escrita formal da língua portuguesa falada no Brasil na atualidade, demonstrando capacidade de reflexão sobre um determinado tema com o auxílio dos textos-motivadores. De acordo com o Inep (2012, p. 8 e p. 19), essa proposta é elaborada a partir de uma situação-problema e sobre temática de relevância social, contextual, interdisciplinar e atual, em forma de texto dissertativo argumentativo para o qual o candidato deve elaborar uma tese, denominada "tese inicial"; depois, selecionar, organizar, hierarquizar informações, fatos e opiniões para construir sua argumentação em defesa de um ponto de vista; além de apresentar uma proposta de intervenção social exequível que respeite os direitos humanos.

No que diz respeito aos temas propostos para a redação do Enem, Possenti (2015, p. 3) afirma:

> Os temas propostos nas redações do ENEM são tipicamente controversos (mídias sociais, migração). Vale dizer, não só são aptos a serem considerados de mais de um ponto de vista como são tipicamente assim avaliados na sociedade, especialmente na mídia, que, se não a representam integralmente, isto é, se não dão voz a todas as posições existentes na sociedade, representam um conjunto significativo delas. Pode-se ver isso em artigos, reportagens, editoriais, entrevistas, cartas de leitores.

O tema de 2015, *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, foi considerado pela comunidade educacional brasileira como relativamente fácil, pois a violência contra a mulher faz parte, ainda, e infelizmente, da realidade da sociedade brasileira. Os textos motivadores foram bastante relevantes no sentido de informar dados estatísticos sobre como essa situação está sendo tratada pela legislação, autoridades, mídias e sociedade atual. O primeiro texto traz uma estatística assustadora em relação aos assassinatos; o segundo apresenta um gráfico dos tipos de violência a que são submetidas as mulheres; o terceiro, um cartaz com uma imagem forte sobre a resistência e não mais aceitação de tanto feminicídio; e o último, *"O impacto em números"* discorre sobre os efeitos benéficos da Lei Maria da Penha, apresentando também dados dos processos que poderiam ter sido um texto cansativo, porém o seu produtor utiliza uma linguagem que associa imagem verbal e não-verbal, tornando um texto acessível e agradável de se ler. Tudo isso facilitou a escrita daqueles alunos que estavam mais atualizados com os problemas sociais e para os demais, foi um suporte necessário para a geração de ideias na construção da argumentação. Enfim, conforme o Inep (2015), reunir informações atuais às armazenadas em sua memória, ao longo de sua formação, é uma das competências avaliadas nessa prova. Outra seria mobilizar esse conhecimento para a resolução de problemas.

Vale chamar a atenção para uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelos sujeitos-candidatos do Enem, concernente à elaboração de um texto, que é o fato de a situação-problema que se lhes impõe na proposta de redação é artificial, isto é, esses candidatos precisam simular o propósito comunicativo, a audiência, a tese, o ponto de vista, os argumentos para o texto que eles estão escrevendo, além de terem de apresentar uma proposta de intervenção social que não fira os direitos humanos; enfim, tudo é artificial. Conquanto, não se pode prescindir da prova discursiva, se se quer avaliar a produção escrita desses sujeitos.

> Sabemos muito bem hoje que a sociedade na contemporaneidade só avança de maneira sustentável se garantir, pelo menos, educação básica de qualidade para todos. Não há efetivos avanços sociais, econômicos, culturais, tecnológicos se

> apenas poucos concluírem o ensino médio; ou, pior, se muitos concluírem, mas sem alcançar o domínio das competências cognitivas indispensáveis para qualquer cidadão. Nós no Brasil temos, infelizmente, alguns déficits historicamente acumulados nessa área. Não conseguimos ainda universalizar a Educação Média — quando os países mais avançados já o fizeram entre 1950 e 1960. Estamos, portanto, meio século atrasados neste quesito (FARACO, 2013, p. 1).

É importante situar a produção textual no seu contexto social amplo; e, mais especificamente, no contexto da Educação Básica, haja vista ser o objetivo-fim do Enem, que é avaliar esse nível de ensino.

Nesse sentido, Faraco (2014) afirma que a sociedade contemporânea exige que a Educação Básica seja universalizada para todos os jovens até os 17 (dezessete) anos. Entretanto, se essa educação não for de qualidade para todos, a sociedade não avançará de maneira sustentável, ou seja: "[...] não haverá efetivos avanços sociais, econômicos, culturais, tecnológicos se apenas poucos concluírem o ensino médio; ou, pior, se muitos concluírem, mas sem alcançar o domínio das competências cognitivas indispensáveis para qualquer cidadão" (FARACO, 2014, p. 1).

O autor citado chama a atenção ainda para o fato de o Brasil não ter atingido nem mesmo a universalização desse nível de ensino, enquanto que, em países mais desenvolvidos, já fora alcançada nas décadas de 1950 e 1960. No entanto, o início do século XXI assiste a um processo intenso e significativo de mudanças na sociedade brasileira, como: dinamismo do mercado de trabalho; crescimento da população ocupada; formalização das relações de trabalho; redução das desigualdades sociais, crescimento econômico e a geração de empregos.

Diante desse cenário, faz-se necessário um olhar mais atento para os dados coletados pelo Censo de 2012, que aponta para um percentual de 84,2% dos jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos frequentarem a escola. Desses, apenas 54% estavam no EM, enquanto 27,8% estavam ainda no EF e 15,8% dos jovens estavam fora da escola. Ao se compararem esses dados com os de 2002, tem-se um crescimento de 3 pontos percentuais em relação à população nessa faixa etária frequentando a escola; em relação ao ensino médio, o crescimento foi de 14%; no que diz respeito ao EF, o decréscimo foi de 10,4%; por fim, 2,7 é o percentual de diminuição da população nessa faixa etária fora da escola. O que se conclui é que a despeito de se verem avanços nos índices educacionais, é válido destacar que é preciso ter um olhar mais atento para esses dados e verificar se a tão desejada 'qualidade educacional' foi, está sendo e será mantida!

Apesar das críticas direcionadas ao Enem por não contemplar eficientemente toda a população, devido à extensão continental do território brasileiro, aos níveis socioeconômicos, à falta de uma base consistente que apenas a educação básica pode oferecer,

dentre outras, vale reforçar a importância dessa Avaliação para o panorama educacional brasileiro atual, haja vista que, até 2005, conforme assegura Carneiro (2012), apenas alunos oriundos das camadas média e alta frequentavam as universidades brasileiras, com algumas exceções. Entretanto, essa realidade sofreu mudanças radicais a partir da implantação do Enem como critério para o ProUni e para as IES.

Por fim, todo esse debate gira em torno de uma substancial melhoria da educação básica, entretanto, se se deseja realmente essa qualidade, deve-se lançar um olhar mais atento para os professores que têm como função precípua despertar nos alunos o interesse pela educação. Retomando Freire (1981) "a educação deve ser problematizadora e não domesticadora. […], pois a compreensão errada de educação, que se orienta pelo acúmulo de informações transmitidas aos educandos, resulta em obstáculo à transformação" (FREIRE, 1981). No entanto, depara-se diante de outro paradoxo: o professor também precisa ser despertado, instigado.

3.3.3.2 Questionário Socioeconômico

O Questionário Socioeconômico é um instrumento de coleta de informação, utilizado no Enem, desde a sua primeira edição, de caráter obrigatório, tendo por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante, permitindo contextualizar o desempenho dos sujeitos, que participam desse Certame, em situações pessoais, familiares, trajetória escolar, condição econômica, experiência de trabalho, como também nas percepções sobre a escola, nas crenças, nos valores e nas experiências de futuro, além de obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo, segundo o *site* do Inep.

Esse Questionário, que subsidiou esta pesquisa, fornece informações relevantes que foram utilizadas para se obter os fatores associados que contribuem para o desempenho acadêmico em cada uma das 05 (cinco) competências avaliadas na produção escrita dos sujeitos que participam desse Exame para se conhecer mais substancialmente a realidade sobre a educação brasileira.

Ademais, o Inep, a partir da edição de 2014, passou a utilizar o Questionário Socioeconômico para contextualizar as medidas de desempenho dos alunos da educação básica, apresentando informações sobre o nível socioeconômico dos alunos. Para tanto, criou o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) que é uma medida que objetiva situar o conjunto dos alunos atendidos em cada escola, através de um estrato definido pela

posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais (INEP, 2014).

3.3.3.3 Processo de Avaliação das Redações do ENEM

O processo de correção das redações do Enem até 2005 concentrava-se no eixo Rio de Janeiro e São Paulo e era realizado por professores universitários, basicamente. No entanto, com o número de participantes que crescia a cada ano, esse processo foi se tornando inviável. A saída foi a sua democratização, estendendo para todos os estados brasileiros, envolvendo as secretarias estaduais de educação na constituição de equipes de avaliadores, apostando que esses professores poderiam, com essa experiência, modificar sua prática no "chão da escola", conforme afirmam Andrade e Rabelo (2007, p. 14).

Ainda de acordo com Andrade e Rabelo (2007, p. 14), quanto à seleção desses "novos avaliadores", havia, num primeiro momento, a indicação de que fossem professores-referência nas suas comunidades escolares, além da análise curricular. Nessa análise, o critério inicial era de que sua formação inicial fosse Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e que tivessem pelo menos 02 (dois) anos de experiência nesse nível de ensino. Assim se formaram as primeiras equipes de avaliação de redações do Enem que tiveram essa formatação até 2011.

O Inep, juntamente com o Cespe e a UnB, elencou algumas situações que impedem o professor de participar do processo de avaliação das redações do Enem, a saber:

a) estar inscrito no Enem 2015;
b) possuir relação de parentesco em 1º grau com participantes do Enem 2015: pai, mãe, cônjuge, filho (a);
c) possuir qualquer vínculo com cursos preparatórios para o Enem, para vestibulares ou para concursos públicos;
d) desenvolver atividades que impeçam o participante de realizar com lisura as atribuições inerentes à função de avaliador das redações do Enem 2015.
e) não ostentar conduta irrepreensível e apresentar idoneidade moral inatacável.

A democratização desse processo passou a exigir novos métodos, olhares e reflexões. Assim, ainda em 2006, foi criado o Sistema de Avaliação da Redação *on-line* com garantia de uma avaliação menos subjetiva, mais sigilosa e com maior rigor técnico-pedagógico, apesar de se saber que ainda existe muita subjetividade nesse processo, uma vez que se trata de o homem está avaliando um fenômeno também humano — que é a linguagem.

O último critério reclama por profissionais cada vez mais capacitados para melhor desempenharem o papel de avaliador de redação e não somente de corretor.

Para a garantia da excelência dos procedimentos em todas as etapas do processo de avaliação das redações deste Exame, o sistema de correção foi sendo aperfeiçoado, sendo composto, nos dias de hoje, por 04 (quatro) etapas: uma seleção prévia dos avaliadores com base nos currículos; um processo de formação continuada; um teste, contendo 100 (cem) itens fechados e 01 (um) aberto — denominado Questão Discursiva — e, por fim, um pré-teste de 50 (cinquenta) redações — todas de caráter eliminatório, de acordo com o item 1.3, do Regulamento supracitado.

Sempre na perspectiva de aprimorar o processo, tem-se que a apresentação para a Capacitação de Avaliadores do Enem 2013 (BRASIL, 2013, p. 6 - 16) faz uma retrospectiva da edição de 2012, a qual trata da composição da equipe pedagógica que contou com: Encontro Nacional para Capacitação Presencial dos Supervisores; Capacitação a Distância para os Avaliadores, com carga-horária de 100 (cem) horas; e, Encontros Regionais para Capacitação Presencial dos Avaliadores. Nessa edição, foram retirados do processo 735 avaliadores por questões técnico-pedagógicas, com base no sistema de acompanhamento dos avaliadores. Na edição de 2013, houve um aumento do número de avaliadores por meio de parceria com as IES; a carga horária dos treinamentos presencial e a distância foi ampliada e novos módulos foram inseridos; passou-se a ter maior rigor no processo de acompanhamento dos avaliadores, por meio de monitoramento diário dos avaliadores com base em 33 (trinta e três) parâmetros e desligamento daqueles com desempenho inferior a 7 (sete) - (numa escala de 0 a 10).

Faz-se necessário ainda uma breve explanação sobre o sistema *web* de correção das redações desse Exame. Para tanto, buscou-se apoio em Andrade e Rabelo (2007, p. 245-255) em seu artigo denominado *O Enem e os Desafios da Correção das Redações* que faz uma reflexão sobre o primeiro ano desse trabalho que se tornaria, doravante, a avaliação mais importante da educação básica brasileira.

Para a realização dessa “verdadeira façanha educacional” foi construída uma plataforma que fica hospedada nos servidores *Transport Layer Security (TLS)* e *Secure Sockets Layer (SSL)* e que abriga o programa de correção de textos e do acompanhamento dos trabalhos da equipe de avaliação, conforme Andrade e Rabelo (2007, p. 245-255).

As redações são escaneadas sem a identificação do candidato, a fim de evitar que sejam identificados. Assim, com esse intuito, a variável NU_INSCRICAO do aluno passa a ser denominado *máscara* e não mais o número de inscrição. Essas *máscaras* são enviadas *online*

para avaliadores devidamente cadastrados — por meio de credenciais: usuário e senha — de todos os estados brasileiros de forma aleatória, com a garantia da desidentificação do participante, segundo Andrade e Rabelo (2007, p. 245).

Para que a redação seja avaliada, inicialmente é enviada para 02 (dois) avaliadores, caso haja discrepância — em 2011, era de 300 pontos; em 2012, de 200 pontos; e em 2015, de 100 pontos na nota geral e de 80 pontos por competência, — a redação vai para um terceiro avaliador; ainda persistindo a discrepância, a redação vai para a quarta avaliação, composta por uma banca de avaliadores — constituída por um supervisor e dois auxiliares de supervisão (REGULAMENTO Nº 1, 2015; e BRASIL, 2013, p. 12-14).

Com todo esse aparato tecnológico, a Instituição responsável pelo Certame acredita estarem garantidos os direitos dos participantes e respeitando as suas individualidades, oferecendo-lhes um processo mais justo e equânime.

3.3.3.4 Resultados do Enem

Os resultados do Enem têm sido um valioso instrumento de orientação no âmbito educacional, auxiliando professores, diretores das escolas e gestores educacionais e públicos, fazendo-os refletir sobre o aprendizado dos estudantes e o estabelecimento de estratégias e políticas públicas que favoreçam a melhoria da educação básica. Quando disponibilizados por escola, os resultados das proficiências médias permitem ao aluno, aos pais e/ou responsáveis e à escola uma análise minuciosa do desempenho das competências e das habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

Concernente ao modelo utilizado para análise dos resultados destaca-se a TRI, por se tratar de um modelo matemático que faz uso de análises quantitativas, possibilitando resultados fidedignos quando se precisa avaliar uma numerosa população como é o caso em pauta. Seu uso educacional se generalizou a partir dos anos de 1960 para tentar solucionar lacunas deixadas pela sua antecessora, a TCT.

Segundo Andriola (2011), a TRI busca respeitar dois princípios distintos, porém complementares: a convergência e a separabilidade, possibilitando ainda a comparabilidade entre provas diferentes. O que se pretende é criar uma unidade de medida para o conhecimento, para qualquer que seja a prova, o participante deverá carregar o mesmo conhecimento.

Consoante com esse pensamento acrescenta-se que a proficiência do sujeito-participante do Enem é obtida, ano a ano, a depender do desempenho dos seus participantes,

ou melhor, não há uma média *a priori* para os testes, ela varia a cada edição. Sem embargo, para a prova de redação, há uma padronização — até 2012, a média era correspondente a 500 (quinhentos) pontos e o desvio padrão de 100 (cem) pontos; depois de 2012, a nota passou a ser de 0 (zero) a 1 000 (mil) pontos, com desvio padrão de 200 (duzentos) pontos (BRASIL, 2012).

No entanto, analisando-se os resultados obtidos, constata-se que as Unidades Escolares não estão oferecendo aos estudantes um ensino eficiente, uma vez que os indicadores ainda estão muito abaixo do ideal. Nessa direção, Faraco (2015, p. 3) afirma:

> Os resultados indicam que estamos ainda distantes do ideal. No [...] ENEM (2011), foram avaliados 5 milhões de redações. Apenas 480 alcançaram a pontuação máxima. 100 mil receberam zero. Apenas 10% do total alcançou nível bom, ou seja, somaram mais de 700 pontos. [...] Esses dados são claro indício de que o sistema escolar está deixando de oferecer adequado nível de letramento para boa parte dos nossos jovens concluintes da educação básica.

Ainda sobre a base de dados gerados pelo Enem, Andrade e Rabelo (2007, p. 9) afirmam: “[...] consiste em espetacular manancial de informações sobre a produção escrita dos alunos no encerramento de sua educação básica”.

Posto isso, chama-se a atenção da comunidade científica do país que se deve voltar para esses dados, haja vista que “o Brasil passa em nossas mãos”, ou melhor, nas mãos dos professores-avaliadores de todo o país, pois, somente assim, se estará utilizando de uma política pública educacional — o Enem — a favor do ensino e da aprendizagem.

O capítulo seguinte trata dos fatores associados ao desempenho em redação, analisados na presente pesquisa.

4 FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO ESCOLAR — INÍCIO DA CAMINHADA

Neste capítulo buscou-se responder o questionamento que se fez ao iniciar esta pesquisa: *Quais fatores socioeconômicos estão relacionados à competência de escrita avaliada pela prova de redação do Enem?*

Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura que se apresenta, de forma sucinta, uma vez que o seu objetivo não é sintetizar toda a literatura acerca do assunto e, sim, trazer à baila a discussão sobre a temática, pois insta-se conhecer o estado da arte sobre que fatores estão associados ao desempenho escolar.

Observou-se que os primeiros estudos foram realizados entre os anos de 1950 a 1960, a exemplo do Relatório Coleman nos EUA, do Relatório Plowden na Inglaterra e do Estudo realizado pelo Ined na França. Essas pesquisas concluíram que a escola tem um efeito limitado sobre a aprendizagem dos estudantes, e que cerca de 90% da variação no desempenho acadêmico é explicada pelas condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias; e, ainda, os resultados demonstraram que as desigualdades de desempenho dos alunos não dependiam, simplesmente, dos dons individuais, estando relacionadas mais a fatores extraescolares do que a fatores intraescolares (SOARES, 2004). Desse modo, essas pesquisas comprovaram que a família, mais precisamente, no que diz respeito às atitudes e aos valores, explica melhor as diferenças no rendimento escolar dos estudantes do que os fatores internos à escola.

Contudo, essas primeiras pesquisas geraram uma insatisfação e um pessimismo pedagógico que abateu os educadores, pois os resultados se fundamentavam no fato de a escola ter pouco impacto no desempenho dos discentes. Assim, concluíram que esses resultados seriam explicados apenas, em parte, pelos fatores inerentes à escola, isto é, ao trabalho da gestão e do docente. Tal pessimismo substituiu, sobremaneira, o otimismo de décadas anteriores que supunha ser a escola o agente responsável para resolver o problema das desigualdades sociais, visto que oferecia as mesmas oportunidades a todos.

A respeito desse assunto, Lima (2015, p. 83) afirma:

> Essa visão subestima a capacidade e poder de transformação que uma escola pode exercer na transformação ou superação das desigualdades sociais. De igual modo, pode levar a certo conformismo e imobilismo no que tange à definição de políticas educacionais voltadas para o aperfeiçoamento de escolas, visto que isso em quase nada melhoria os resultados de aprendizagem, já que estes são determinados basicamente por fatores externos à escola, como a situação socioeconômica do aluno, grupo social que integra, contexto no qual está inserido, dentre outros.

Como reação ao desânimo coletivo, acima referido, surgiram novos e profícuos estudos que questionaram aquelas primeiras conclusões.

No contexto internacional estão sendo realizados estudos que se detém em analisar a proficiência e os fatores que explicam as diferenças do desempenho acadêmico entre estudantes, a exemplo do PISA que promove uma avaliação cognitiva nas diversas áreas do conhecimento, destinada a estudantes com idade de 15 anos e é realizada de dois em dois anos, nos diversos países e que fazem parte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015, p. 4).

Outras pesquisas sobre a influência dos fatores associados ao desempenho escolar dialogam com estudos que discutem o efeito escola ou eficácia escolar, haja vista que comparam e analisam, também, como os diferentes fatores internos e externos à escola estão associados a esse desempenho.

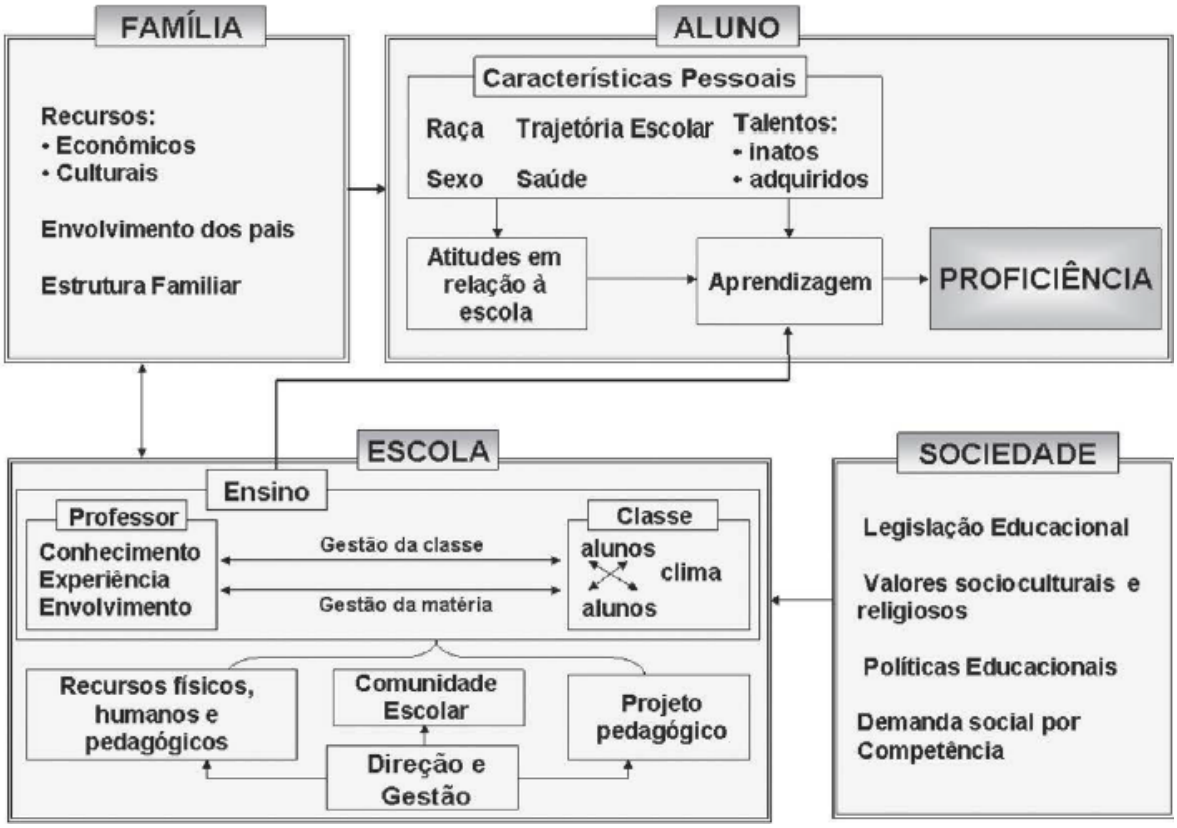
No Brasil, há também um extenso acervo sobre fatores associados ao desempenho escolar, destacando-se Henriques (2001), Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Soares e Alves (2003), Soares (2004), G.A. Macedo (2004), Luz (2006), Soares e Andrade (2006), Soares e Collares (2006), Andrade e Laros (2007), Menezes Filho (2007), Gremaud, Felicio e Biondi (2007), Laros, Marciano e Andrade (2012), Vicente (2014) e Kleinke (2017).

Esses estudiosos apontam vários aspectos que contribuem para o desempenho dos estudantes, tais como: contexto socioeconômico, ambiente letrado, importância que os pais ou familiares atribuem à educação, qualidade do ensino ofertado pelas escolas, formação e prática docente, estrutura física e gestão escolar, entre outros.

Nesse sentido, Soares (2004) orienta que, para analisar fatores extraescolares associados às condições socioeconômicas, deve-se levar em consideração características da família, do próprio aluno e do contexto social no qual ele está inserido. Por conseguinte, o conhecimento do NSE é assaz importante para prever o desempenho cognitivo dos estudantes, assim como para fornecer dados para redefinir estratégias, métodos, conteúdos e habilidades, com vistas a uma mudança significativa na educação.

O quadro a seguir apresenta o modelo conceitual elaborado por Soares (*op cit*. p. p. 85), o qual corrobora com estudos precursores que tratam das relações existentes entre os fatores intraescolares e extraescolares e o desempenho cognitivo dos alunos.

Quadro 4 — Modelo Conceitual Fatores Associados ao Desempenho Escolar.



Fonte: Soares (2004, p. 85)

É ainda Soares (2004) que afirma**:** "são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles é capaz de garantir, isoladamente, bons resultados escolares". Pode-se deduzir que o mesmo ocorre com os fatores externos, havendo necessidade de, ao se analisar uma variável, relacioná-la a outra (s) variável (eis), pois, caso contrário, pode-se chegar a inferências ou conclusões indevidas. A partir do exposto, depreende-se que analisar separadamente uma única variável não garante confiabilidade a nenhuma pesquisa.

Vale destacar também os resultados da pesquisa de Laros, Marciano e Andrade (2012) sobre fatores associados ao desempenho em língua portuguesa:

> Os resultados sugerem que 74,6% da variância do desempenho médio no teste de Português entre as escolas devem-se a diferenças na composição socioeconômica de seus alunos, o que indica um efeito muito grande de seleção e composição dos alunos nas escolas. Este resultado confirma o fato de que a alocação dos alunos às escolas não acontece de modo aleatório, mas sim que o NSE da família do aluno está contribuindo consideravelmente na decisão sobre qual escola o aluno vai frequentar. A inserção das variáveis de controle explicou pouca variância no nível do aluno: apenas 1,45% da variância entre os alunos foi explicada (LAROS; MARCIANO; ANDRADE, 2012, p. 635).

Esse resultado é uma confirmação da assertiva de Soares e Andrade (2006), quando declararam que estudos, cuja pretensão é desvendar o que está por trás dos resultados

do desempenho dos estudantes, no Brasil, deve-se levar em conta o NSE dos estudantes e o NSE contextual.

Em suma, acredita-se que, apesar do desempenho escolar depender tanto de fatores externos quanto internos à escola, por questão de recorte metodológico, foi necessário se elencarem algumas variáveis para análise. Assim, foi foco deste estudo somente os fatores externos à escola e alguns aspectos relacionados aos participantes desse Exame, por terem sido apontados nas pesquisas anteriores como os que apresentam maior interferência nos processos de ensino e de aprendizagem.

Conforme mencionado anteriormente, analisaram-se as variáveis: 1. Desempenho na Redação do Enem 2015; 2. Gênero (Sexo); 3. Etnia (Raça/Cor); 4. Renda familiar; 5. Escolaridade da mãe; 6. Escolaridade do pai; 7. Tipo de Escola; e 8. Região Geográfica e Distrito Federal.

Nos tópicos seguintes, encontra-se uma descrição detalhada sobre os estudos realizados em cada uma dessas variáveis e como elas se encontram tabuladas no instrumento de coleta do Enem 2015.

4.1 Desempenho em Redação

O desempenho na prova de redação do Enem é avaliado por meio de uma Matriz de Competência para a Redação, apresentada e detalhada no Capítulo 3 deste relatório. Essa Matriz, na qual se aporta o desempenho, é composta por 5 competências, cada uma com 6 níveis, de acordo com o grau de desenvolvimento do estudante em cada competência, num *continuum* do nível 0 ao VI, em que o primeiro nível vale 0, e os outros níveis valem 40, totalizado 200 pontos por competência. Dessa forma, o valor final do desempenho em redação pode variar de 0 a 1000 pontos, anteriormente exposto no capítulo supracitado que apresenta e discute esse Exame.

As competências avaliadas na produção escrita do Enem dizem respeito à modalidade escrita da língua portuguesa; à compreensão do tema e conhecimento da estrutura textual; à seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões para a construção da argumentação; aos mecanismos linguísticos para a construção dessa argumentação; e à proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Quanto à escala de competências, apresentada no Anexo C, no primeiro nível de cada competência o aluno demonstra o desconhecimento de um determinado conteúdo ou o não desenvolvimento

de uma dada habilidade, enquanto o último representa o domínio adequado de um conteúdo ou a consolidação de uma dada habilidade.

Existem ainda alguns aspectos, situações, regras e / ou critérios estabelecidos pelo Inep que fazem parte do protocolo para a obtenção da nota em redação, quais sejam: imagem ausente ou com defeito; letra totalmente ilegível; redação em língua estrangeira; texto possuir menos de 8 linhas; texto conter desenhos, impropérios; parte desconectada do tema; fuga ao tema; cópia dos textos motivadores; não atendimento à tipologia textual; e desrespeito aos direitos humanos. Em todos esses casos, o aluno recebe nota 0.

Outrossim, faz-se necessário esclarecer que a temática da redação *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira* trouxe uma discussão atual sobre a realidade brasileira. Por seu turno, os textos motivadores foram relevantes no sentido de informar dados estatísticos sobre como essa situação está sendo tratada pela legislação brasileira, mídias e sociedade atual.

Por fim, dados de pesquisas sobre o desempenho escolar dos estudantes serão apresentados, relacionados às variáveis, a seguir.

4.2 Gênero/Sexo [17]

Em estudos que investigam fatores associados ao desempenho escolar de alunos, a variável gênero foi uma das que mais presentes, haja vista ter forte relação com o desempenho escolar na educação básica, como comprovada pela revisão bibliográfica de pesquisas na área.

Vale destacar um estudo que o Inep realizou com estudantes de 5ª e 6ª séries do EF *da rede pública de ensino das regiões metropolitanas de seis estados: Pará, Rondônia, Pernambuco, Sergipe, Goiás e Mato Grosso do Sul*, utilizando a base de dados do Saeb, referentes aos anos 2000 e 2001 (LUZ, 2006, p. 5). Essa pesquisa verificou o gênero como variável capaz de explicar o rendimento escolar. Confirmou-se também a vantagem do gênero masculino sobre o feminino no desempenho em matemática, enquanto que o feminino apresentou um rendimento mais alto em língua portuguesa e em outras disciplinas, de acordo com Luz (2006, p. 16).

---

[17] A despeito de na literatura consultada coexistirem os dois termos: ‘Gênero’ e ‘Sexo’, optou-se pela utilização do termo mais utilizado, no Brasil, nos dias atuais que é ‘Gênero’. Ressalta-se que enquanto o primeiro está relacionado à biologia, o segundo faz parte do escopo das ciências sociais e da psicologia. Assim, a noção de gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, de acordo com Lauretis (1994, p. 210). Nesse sentido, o Edital do Enem 2015 orientou que, no ato da inscrição, o participante poderia declarar-se travesti, transexual ou transgênero e solicitar o atendimento pelo Nome Social.

G. A. Macedo (2004), em um estudo longitudinal, realizado nos mesmos estados brasileiros pesquisados pelo Inep, comparou o desempenho dos estudantes, de 4ª à 8ª série do EF, entre os anos 1999 e 2003, nos testes de língua portuguesa e matemática, e constatou que:

> Em relação ao sexo dos alunos pode-se dizer que os resultados de todos os modelos corroboram a premissa da literatura de que os meninos são melhores em matemática e as meninas melhores em português [...]. Outro ponto comum entre os modelos é o fato de que o efeito (valor do coeficiente) de ser menina para o rendimento em português é quase o dobro do efeito de ser menino no rendimento de matemática. (G. A. MACEDO, 2004, p. 14).

Luz (2006), Menezes Filho (2007) e Andrade e Laros (2007), ao analisarem a diferença de desempenho escolar em relação ao gênero, corroboram com pesquisas anteriores nas quais se observou que há uma superioridade masculina na disciplina de matemática, enquanto em língua portuguesa os resultados apontam para uma superioridade feminina.

A pesquisa de Menezes Filho (2007), com dados do Saeb, de 2003, investigou as 4ª e 8ª séries do EF e o 3º ano do EM, confirmando os resultados anteriores, com algumas diferenças: os estudantes do gênero masculino têm um desempenho superior em matemática, nas séries e ano investigados, em relação aos do gênero feminino; o oposto ocorre em língua portuguesa.

Ressalte-se que Andrade e Laros (2007) também utilizaram a base de dados, mas os de 2001 para analisar os fatores associados ao desempenho de estudantes do 3º ano do EM e concluíram que estudantes do sexo masculino atingem em média 5,92 pontos a mais na escala de proficiência do que os do sexo feminino, mas que esse efeito varia de escola para escola.

Por sua vez, Albernaz, Ferreira e Franco (2002), ao pesquisarem o mesmo fenômeno com alunos da 8ª série do EF, em todo o país, utilizando dados do Saeb 1999, porém aprofundaram o olhar, investigando também outras disciplinas. Notaram um desempenho superior dos alunos de sexo masculino em matemática, geografia e ciências, enquanto as meninas apresentaram desempenho superior em língua portuguesa. E, no que diz respeito à história, não foi observada diferença significativa. Para eles:

> Estes resultados — que ainda indicam um desempenho melhor para meninos do que para meninas, em média — talvez devessem servir de cautela para aqueles que, com base no avanço e predomínio feminino em termos de anos de escolaridade completos, imaginavam não haver mais necessidade de cuidados especiais para incentivar o aprendizado das meninas nas escolas fundamentais brasileiras. (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 14).

Laros Marciano e Andrade (2012), em pesquisa sobre os fatores associados à LP e sobre as diferenças que podem haver entre as regiões geográficas, analisaram os dados de

33.962 alunos da 3ª série do EM, com base no Saeb 2001 e concluíram que as mulheres têm um desempenho maior, calculado em 59,3% enquanto o dos homens foi de 40,7%, ratificando a literatura atual sobre o assunto.

Em outro estudo com estudantes do EM do Paraná, cujo intuito foi de compreender as relações entre fatores socioeconômicos e desempenho escolar que se estabelecem por sua amplitude e comunalidade, Vicente (2014) assevera que não há diferença de desempenho, se considerado os gêneros masculino e feminino para as áreas de ciências da natureza e ciências humanas. Todavia, quando se refere ao Enem 2011, constatou que os estudantes do gênero feminino apresentam frequência e desempenho médio, maiores do que os do gênero masculino.

No entanto, em pesquisa longitudinal realizada posteriormente a de Vicente (2014), com dados do Enem de 2009 a 2012, Kleinke (2017) encontrou que, a despeito das mulheres representarem 60% dos participantes, quando associada ao desempenho nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, entre os 10% que tiraram as melhores notas, sua presença cai para 42%.

Conclui-se, portanto, que as diferenças entre os gêneros masculino e feminino continuam a existir, a despeito da passagem dos anos e das diversas etapas da educação básica. Ou seja, em uma determinada etapa de ensino, as mulheres se destacam em uma disciplina ou área do conhecimento e em outra época são os homens que se sobressaem.

4.3 Etnia

A etnia ou grupo étnico[18] apresenta-se nos formulários e em outros instrumentais de pesquisa, no caso do Questionário Socioeconômico do Enem 2015, como Cor/Raça, abrangendo as seguintes categorias: “Não declarado”, “Branca”, “Preta”, “Parda”, “Amarela”, “Indígena” e “Não dispõe da informação”. Adianta-se que foram excluídas deste estudo a primeira e a última categoria, por não terem boa representatividade estatística.

Essa é uma das variáveis mais impactantes nas pesquisas relacionadas a fatores associados, sobretudo, nas que se referem a desempenho escolar, conforme apontam os estudiosos sobre o assunto. É no mínimo inquietante que, apesar de implementações de políticas públicas, como as cotas para o acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho e a concursos *e.g.*, no sentido de minimizar as desigualdades em relação ao acesso e à melhoria

[18] Nas pesquisas realizadas no Brasil como o Censo Demográfico (IBGE), Saeb e Enem (Inep), esse termo apresenta-se nomeado por Raça/Cor, mas optamos neste relatório pelo termo Etnia ou Grupo Étnico, por considerarmos o mais adequado para um estudo acadêmico.

do desempenho dos estudantes negros [19] e indígenas, as estatísticas continuam apontando para a existência da diferença de oportunidades no que diz respeito à educação, se comparados aos alunos brancos e amarelos.

Essa realidade, infelizmente, ainda perdura até os dias atuais e, em conformidade com Henriques (2001), encontra-se

> "[...] fortemente vinculada à escravidão, ao colonialismo, à concentração de renda, e à discriminação social, cultural e racial da população negra. Assim, o pertencimento a uma determinada raça, nas relações sociais brasileiras, mantém configurações de desigualdade e distinção entre raças, em que se nota maior desigualdade de renda, escolaridade e oportunidades de trabalho" (HENRIQUES, 2001, p. 2-3).

Na pesquisa citada no Item 5.2.2, realizada por Albernaz, Ferreira e Franco (2002), os resultados indicam que os alunos pardos ou mulatos têm desempenho inferior ao dos alunos brancos em 2,5 pontos. Se comparados aos negros essa diferença é ainda maior, g = - 7.5. Segundo esses autores:

> Este efeito negativo da etnia sobre o rendimento escolar, mesmo após o controle pelo nível socioeconômico, constitui um resultado altamente preocupante para aqueles interessados em reduzir a desigualdade de oportunidades no Brasil. O negro brasileiro parece não só ter menos chance de estar na escola, mas, além disso, os que chegam à escola e aí logram permanecer, parecem ter um desempenho pior do que seus colegas brancos, mesmo controlado pelo nível socioeconômico (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 14).

Também em pesquisa por amostragem, Soares e Alves (2003) analisaram a base de dados referente à disciplina matemática da 8ª série do EF, do Saeb 2001. No modelo básico, no qual os efeitos das variáveis de controle foram retirados, observaram que os alunos brancos tiveram um desempenho maior em 10 pontos quando comparados aos negros, mas quando essas variáveis foram consideradas, concluíram que a diferença entre esses mesmos sujeitos aumentou para quase 28 pontos.

Andrade e Laros (2007), por seu turno, analisaram as características dos alunos e das escolas que estão associadas ao desempenho escolar. Para esse estudo, utilizaram uma amostra de 72.379 alunos da 3ª série de EM, em Matemática ou LP, com base no banco de dados do Saeb 2001. Os pesquisadores analisaram fatores como: o NSE da família, o gênero e a etnia do aluno, e encontraram que 17% da variância no desempenho escolar podem ser atribuídos à escola e 83% aos fatores associados aos alunos.

---

[19] O termo 'negro' é o mais utilizado na contemporaneidade pelas Ciências Sociais e Humanas e Psicologia, em substituição a 'preto' e 'pardo'. No entanto, optou-se neste trabalho pela utilização dos termos adotados pelo IBGE e Inep.

Diante do exposto e do paradoxo que se apresenta nesse estudo, relacionado principalmente à desigualdade racial que persiste até os dias atuais, desconsiderando uma das características mais fortes da cultura brasileira que é a miscigenação, questiona-se: Até que ponto as políticas de inclusão social têm contribuído para diminuir as diferenças raciais em relação ao acesso e ao desempenho escolar? E em relação à igualdade de oportunidades de trabalho? E quanto às condições econômicas e culturais?

4.4 Renda Familiar

A renda familiar, assim como a etnia, é também uma das variáveis que impactam, sobremaneira, o desempenho escolar dos estudantes da educação básica no Brasil, comprovada pela revisão da literatura apresentada. No caso da investigação ora relatada, essa variável pode ser analisada a partir de dados do Questionário Socioeconômico do Enem 2015, compreendendo 17 categorias, desde 'Nenhuma renda', até 'Mais de 15.760,00' reais, conforme o Anexo D.

Pesquisas sobre renda familiar como a de Ferrão *et al.* (2001), com base nos dados do Saeb 1999, apontam que a renda familiar é determinante para o desempenho escolar dos estudantes do EM. Nesse estudo, esses pesquisadores constataram que: "[...] a relação positiva entre [...] o desempenho acadêmico do aluno é fortemente influenciado pela envolvente social, cultural e econômica — dimensões geralmente correlacionadas" (FERRÃO *et al.*, 2001, p. 118).

Em um estudo longitudinal, com a base de dados do Saeb, Leon e Menezes Filho (2003) constataram que os mesmos estudantes da educação básica e do ensino superior, durante o período de 1984 a 1997 e, devido aos seus resultados relevantes, não pode deixar de ser referenciado. Para melhor compreensão e controle do efeito de renda, os autores classificaram os níveis socioeconômicos em quintis e verificaram um efeito de seleção na progressão escolar a partir dos níveis de renda:

> Os estudantes da 4ª série concentram-se nas classes de renda mais baixas. Já na 8ª série existe uma mudança: a maior parte dos estudantes pertence ao 3º e ao 4º quinto de renda. No 3º ano do ensino médio e, principalmente, no último ano do ensino superior, há uma concentração maior dos estudantes nos quintos de renda mais altos. Esses dados apontam para a seleção dos estudantes ao longo do ciclo escolar por motivos econômicos (LEON; MENEZES FILHO, 2003, p. 425).

Soares e Collares (2006, p. 620), em pesquisa, utilizando a base de dados do Saeb 2001, com alunos da 8ª série do EF, orientam que essa seja "a primeira característica que deve ser considerada em estudos da influência da família no desempenho do aluno, principalmente

em países como o Brasil, onde prevalecem altos graus de desigualdade de renda". Destaca-se que esse pensamento é corroborado por vários dos estudiosos citados.

Assim, ao se propor analisar a realidade educacional brasileira, a partir dos dados do Enem, uma das teorias trazidas à tona foi a de *capital humano*, elaborada por Pierre Bourdieu da década de 1960, com destaque para a noção de *capital cultural*, que discorre sobre a relação entre desempenho escolar e classes sociais. No Brasil, o *capital cultural* está fortemente atrelado ao *capital financeiro*, haja vista que para se possuir bens culturais, é preciso ter capital econômico, pois o Estado ainda não disponibiliza o acesso a esses bens a toda população.

Nessa perspectiva, observou-se que a renda familiar dos estudantes informa sobre o poder aquisitivo das suas famílias, enquanto este vincula-se aos bens culturais, como ratificam Vicente (2014), Kleinke (2017), ambos utilizaram a base dados do Enem de 2011 e de 2009 a 2012, respectivamente.

No entanto, para Bourdieu (1998), é preciso não somente possuir bens culturais, faz-se necessário haver a apropriação desses bens pelos sujeitos para compor o *capital cultural*. Nesse sentido, e corroborando com esse sociólogo, de nada adianta ter bens materiais como livros, revistas, novas mídias, acesso a cinema, teatro e musicais se não se consegue enxergar os valores humanos que eles veiculam. Assim, cabe às famílias, em primeira instância, e à escola, em segunda, o papel de promover a interação entre esses bens e os estudantes.

Embora o Brasil esteja entre as dez maiores potências econômicas do mundo, ainda possui índices muito elevados de desigualdade econômica e social, a despeito de se constatar melhorias em vários segmentos sociais. Pode-se verificar pelos dados do IBGE que a maior parcela da população apresenta sérios problemas relacionados às necessidades humanas básicas, como moradia, saúde, educação, ficando a concentração de renda nas mãos da menor parcela da população. Desse modo, famílias de baixa renda não possuem recursos financeiros suficientes para sua subsistência, deixando educação e saúde em segundo plano, enquanto a elite econômica não tem a educação como foco de seus investimentos; a classe média, por sua vez, é a que mais investe em educação, conforme Vicente (2014).

Como consequência da concentração de renda nas mãos de uma minoria, tem-se que a entrada de alunos em algumas escolas públicas, ocorre por meio de seleção — quer por meio do nível socioeconômico — por serem matriculados em Unidades Escolares (UE) próximas às suas residências — quer por meio de instrumentos cognitivos — provas escritas e entrevistas, de acordo com Albernaz *et al.* (2002). Na mesma direção, Andrade e Laros (2007)

constataram que 76% da variância do desempenho positivo dos estudantes do EM deve-se à relação entre renda familiar e seleção de alunos realizada por escolas públicas federais, profissionalizantes e particulares.

Kleinke (2017, p. 42), em sua pesquisa, cuja finalidade foi reduzir fatores, agrupou três variáveis: *renda familiar, escolaridade da mãe e escolaridade do pai* e denominou de Dimensão Familiar. Para ele, o "[...] nível de escolaridade do pai e da mãe são importantes indicadores de *status* econômico e social, que podem ser associados à renda familiar e ao capital cultural". Constatou ainda que, se considerada a faixa de renda mais alta, a participação dos candidatos no decil superior passa de 4% para 20%, o que indica que esses apresentam melhor desempenho e consequentemente melhores condições de participar de avaliações, vestibulares, concursos; enfim, estão mais habilitados a adentrarem no ensino superior nos cursos que requerem notas de corte mais alta, ou seja, em cursos que gozam de maior prestígio social, *e.g.*, medicina, direito e engenharia.

Dessa forma, pode-se deduzir, a partir dos estudos sobre os fatores determinantes do desempenho de estudantes da educação básica no Brasil, que as relações existentes entre o *capital financeiro* e o *capital cultural* estão fortemente presentes, haja vista os resultados encontrados nas pesquisas supracitadas, nas quais os estudantes oriundos de famílias com baixa renda nem mais anseiam realizar um curso superior, como outrora. Até mesmo os que o desejam e participam do Enem para esse fim, ao contrário dos que possuem renda familiar alta, têm acesso apenas aos cursos com menor valor social.

4.5 Escolaridade da Mãe

A escolaridade da mãe contempla oito categorias, a saber: 'Nunca estudou', 'Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental', 'Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental', 'Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio', 'Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade', 'Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação', 'Completou a Pós-graduação", até 'Não sei', conforme o Anexo D.

É também uma das variáveis bastante discutidas entre os estudiosos que se debruçaram sobre essa temática, e possui forte relação com a "Renda familiar". Mais uma vez, ancorou-se em Bourdieu e no seu conceito de *capital cultural*, que associa os valores humanos à família e, posteriormente, à escola. Assim, observou-se na revisão da literatura que

estudantes assistidos pela mãe apresentam desempenho mais alto do que aqueles sem esse apoio. Ademais, o grau de impacto desse apoio depende do nível de escolaridade dela.

Menezes Filho (2007), utilizando os dados do Saeb 2003, confirmou que ter uma mãe com ensino superior aumenta, aproximadamente, em três pontos o desempenho na 4ª série do EF, em nove pontos na 8ª, e em seis o desempenho no EM. Os resultados indicam ainda que se todas as mães dos alunos tivessem nível superior, esses resultados seriam elevados para nove pontos na 4ª, 30 pontos na 8ª e 85 no EM, o que representaria um aumento de aproximadamente 40% na média neste último caso. No mesmo estudo, o pesquisador levanta algumas hipóteses, a fim de explicar essas diferenças:

> Pode ser que mães mais escolarizadas aumentem a pressão sobre a escola para melhorar a qualidade do ensino, ou que o professor tenha mais facilidade de transmitir conhecimento e motivação para ensinar numa classe com melhor *background* familiar, ou ainda que os alunos com mais dificuldades se sintam estimulados pela presença de alunos mais capazes (MENEZES FILHO, 2007, p. 17).

Mas um fato interessante é que a escolaridade média das mães de todos os alunos da sua escola tem um impacto maior sobre a nota dos alunos do que a escolaridade da sua própria mãe. Os resultados indicam que se todas as mães da escola tivessem nível superior, o acréscimo de 85 pontos no ensino médio, ou seja, um aumento de quase 40% na média (MENEZES FILHO, 2007, p. 17).

Nessa direção, Gremaud, Felicio e Biondi (2007, p. 14) analisaram os dados da Prova Brasil 2005 e verificaram que a escolaridade dos pais, associada ao incentivo e ao grau de importância que eles atribuem à escola, impacta sobremaneira o desempenho escolar de seus filhos, ainda mais quando a mãe tem o EM completo. Ainda a respeito da influência das mães no desempenho escolar, em pesquisa longitudinal, Biondi e Felício (2007), com dados do Saeb de 1999 a 2003, confirmaram que “quanto maior a proporção na escola de alunos com mães que possuem pelo menos o ensino fundamental completo, melhor o desempenho relativamente aos alunos com mães que possuem ensino fundamental incompleto (BIONDI; FELÍCIO, 2007, p. 14-15).

De acordo com Soares e Collares (2006, p. 617),

> [...] o envolvimento dos pais desempenha o crucial papel de ativador dos recursos culturais familiares, tornando-os úteis para o desempenho cognitivo dos filhos. Estas constatações mostram que o impacto da ação dos pais na vida escolar dos filhos pode ser potencializado pela ação da escola através de programas especificamente voltados para a criação de atitudes educógenas nas famílias e também por políticas públicas na mesma direção.

Por fim, as pesquisas apresentadas comprovam que a escolaridade dos pais, em especial a das mães, é um dos fatores que mais explicam o desempenho escolar dos seus filhos, não somente em termos de notas, mas também em relação aos valores e princípios apreendidos no seio familiar que contribuem na formação da identidade dos alunos.

4.6 Escolaridade do Pai

O nível de escolaridade do pai abrange as mesmas categorias da escolaridade da mãe, conforme o Anexo D. É importante ressaltar que tanto uma categoria quanto a outra são importantes no que se refere aos indicadores de NSE, relacionando-se também ao capital financeiro e consequentemente ao capital cultural.

Em pesquisa sobre o assunto, Kleinke (2017, p. 45) concluiu:

> Ao analisar candidatos cujos pais concluíram o ensino médio, verificamos diferenças de comportamentos entre pai e mãe: filhos de mães que possuem ensino médio completo têm um acréscimo na participação no decil superior; no caso dos pais há uma queda na transição. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de o processo educacional familiar ainda ser predominantemente responsabilidade das mães, implicando maior interação destas — e de seu conhecimento — com os filhos. Esses dados reforçam a escolha da escolaridade da mãe como um indicador de capital cultural dos candidatos.

A despeito de as mães serem mais determinantes para o desempenho escolar, os pais, como assevera a literatura sobre essa temática têm também papel imprescindível. Desse modo, estudantes cujos pais ou responsável masculino têm somente o ensino fundamental ou não concluíram ainda o ensino médio, sua participação é fortemente reduzida entre aqueles que apresentam melhores desempenhos. Logo, depreende-se que pais nessas condições não contribuem positivamente no aprendizado de seus filhos.

4.7 Tipo de Escola

O candidato, ao responder ao Questionário Socioeconômico do Enem 2015, tem à sua disposição quatro opções relativas ao tipo de escola em que ele concluiu o EM, a saber: Não respondeu, Pública, Privada, Exterior. Considerou-se, nesta investigação, as categorias públicas e privadas, pela representatividade estatística, no intuito de verificar se houve semelhanças ou diferenças no desempenho dos estudantes oriundos desses dois tipos de escolas.

Durante a revisão da literatura, encontrou-se em Albernaz, Ferreira e Franco (2002) que alunos com alto nível socioeconômico estudam em escolas particulares, destinadas a esse público, e possuem um desempenho maior do que aqueles com menores níveis

socioeconômicos. Essa relação aluno com alto poder aquisitivo e escola particular tende a garantir bons resultados, tanto para o rendimento da escola quanto para o desempenho individual dos alunos.

Andrade e Laros (2007) corroboram com o estudo citado anteriormente quanto à composição aluno com alto poder aquisitivo e seletividade da escola. Para eles, 76% da variância no desempenho escolar dos alunos devia-se a essa relação e que somente 24% seriam explicados por atitudes e práticas dos alunos e das escolas. No entanto, após a inserção de outras variáveis, controlando os efeitos da seletividade escolar, esse resultado passou a ser somente 17%. Ainda na mesma pesquisa, eles levantam a hipótese de que tanto os estudantes de classe socioeconômica alta, quanto os de baixa, ao estudarem em escolas de nível socioeconômico elevado, apresentam a mesma tendência — a de terem desempenhos escolares elevados.

Por sua vez, Macedo (2004) investigou em um estudo longitudinal os dados do Saeb e confirmou haver diferenças no rendimento de LP e Matemática, haja vista que estudantes de escolas particulares possuem rendimentos mais elevados que os da pública. Salienta-se que seu estudo se ocupou também de investigar se alunos das escolas públicas estudaram um ou mais anos em escolas particulares, e se houve alteração no desempenho escolar, concluindo que "[...] o fato de já ter frequentado a escola particular se reflete, em geral, de 2 a 3 pontos a mais nas notas em relação aos alunos que somente estudaram em escola pública" (MACEDO, 2004, p. 17).

Menezes Filho (2007) justifica os resultados do desempenho escolar mais elevado das escolas particulares pelas diferenças socioeconômicas e familiares. Em sua pesquisa com estudantes participantes das 4ª, 8ª séries do EF e 3º ano do EM, usando dados do Saeb, afirma:

> Os alunos das escolas privadas têm um desempenho melhor do que os alunos das escolas públicas, mesmo após levarmos em contar todas as variáveis familiares. Além disto, os dados revelam que a escola explica entre 10% e 30% das diferenças de notas obtidas pelos alunos. O restante da variação ocorre dentro das escolas, ou seja, devido às características dos alunos e das suas famílias (MENEZES FILHO, 2007, p. 20).

Vicente (2014, p. 91) ratifica os estudos anteriores, afirmando que os estudantes das escolas particulares, ao realizarem uma avaliação como a do Enem, *e.g.*, elaborada para todo o País, alcançam melhores resultados do que os das escolas públicas.

Em outra pesquisa que trata do rendimento escolar, sob o título *Avaliação de Desempenho: Fatores Associados ao Desempenho Escolar*, com dados do Saeb de 2000 e 2001, a autora

> [...] constatou que entre alunos pobres, os mais pobres frequentam as piores escolas, o que geralmente é determinado pela localização do domicílio e da escola. A carência de insumos básicos, como saneamento, atinge os alunos em suas casas e continua a segui-los no ambiente escolar. Esse "tracking" involuntário reforça as desigualdades já existentes, de forma que aqueles com prejuízo nas características de origem sejam agrupados em escolas igualmente deficientes, mesmo em relação às vizinhas e pares sob mesma administração (LUZ, 2006, p. 19).

Nessa direção, o estudo de Kleinke (2017, p. 45) ratifica os resultados alcançados no levantamento realizado pelo Inep quando afirma que:

> Os egressos da rede pública de ensino correspondem a 76% dos candidatos que prestaram o Enem no período analisado, porém no decil superior encontram-se apenas 38% de alunos formados na escola pública. Essa queda à metade da participação no decil superior repete-se com os candidatos que cursaram o ensino fundamental público.

Esses estudos comprovam que a escola tem contribuído para reforçar as desigualdades sociais e econômicas do País, no tocante aos grupos de estudantes oriundos de classes sociais altas que continuam obtendo melhores desempenhos, em oposição aos que pertencem às camadas menos favorecidas.

Enfim, pode-se inferir que há necessidade de chamar a atenção dos gestores públicos e da comunidade educacional para a necessidade de se discutirem amplamente políticas voltadas para a qualidade da escola pública.

4.8 Região Geográfica e Distrito Federal [20]

Entre as variáveis que mais interferem no desempenho escolar dos estudantes da educação básica, conforme literatura especializada tem-se a "Região geográfica" que não está presente de forma direta no "Questionário Socioeconômico" e, sim, em forma de item a ser respondido pelo sujeito que realiza a prova, sob o título "Código da Unidade da Federação de Residência". Essa informação precisa ser organizada para compor as categorias que formam as regiões do País: Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul e Distrito Federal (DF).

Destaca-se que o DF, a despeito de não ser uma região geográfica, foi uma das unidades federativas selecionadas para compor o corpus desta pesquisa por apresentar características muito distintas dos outros estados, municípios e distritos. Por ser uma região

[20] De acordo com os sites http://www.brasilia.df.gov.br/ e https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_Federal_(Brasil), o Distrito Federal é uma unidade da Federação, sui generis, com as seguintes características: Não é nem estado nem município, nem se divide como tal, mas possui administração autônoma; sua divisão urbana é denominada de região administrativa, administrada por um administrador regional, indicado pelo governador do Distrito Federal; menor território autônomo do Brasil – com apenas 5 779km²; não tem capital, sendo Brasília a sede do Governo Federal; e a educação, saúde e segurança pública são mantidas pela União, por meio do Fundo Constitucional do Distrito Federal.

atípica, altera substancialmente os resultados de pesquisas que objetivem conhecer a região Centro-oeste, na qual está incrustada. Por questões de método científico, a fim de que esta pesquisa retrate o mais fiel possível a realidade, esta foi analisada separadamente, fora da região a qual faz parte.

Estudiosos no assunto, entre eles, Laros *et al.* (2012), em pesquisa relacionando o desempenho em língua portuguesa ao gênero, à etnia, ao tipo de escola e à região geográfica, na qual utilizaram a base de dados do Saeb 2001, com a participação de alunos da 3ª série do EM, demonstraram "[...] que as variáveis de controle explicam 75% da variância do desempenho na prova da Língua Portuguesa no nível da escola. Entre as variáveis de controle, a maior contribuição no modelo final foi o da variável 'nível socioeconômico da escola'" (LAROS *et al.*, 2012, p. 643).

Uma das conclusões a que eles chegaram foi a de haver desigualdade entre as entre as regiões, mais especificamente no tocante ao desempenho, nessa disciplina, que se encontra intrinsecamente associado tanto ao nível socioeconômico dos alunos quanto ao das escolas. Ressalta-se que "nível socioeconômico da escola" não foi contemplado na pesquisa ora relatada.

O estado da arte possibilitou a autora, ainda, retomar um estudo realizado por Gremaud, Felicio e Biondi (2007, p. 14) que comprova

> [...] as escolas com melhor desempenho na Prova Brasil encontram-se nas regiões que possuem condições econômicas relativamente melhores, demonstrando que o desempenho dos alunos das escolas públicas nas avaliações educacionais está bastante correlacionado com questões socioeconômicas dos alunos, dos municípios, das regiões e das UFs.

A despeito de o estudo referenciado ter sido realizado há dez anos, observa-se que os resultados de investigações recentes demonstram a mesma tendência, ou seja, o efeito do NSE continua a interferir no desempenho de estudantes, escolas, municípios, estados, regiões e até mesmo países.

Por fim, em consonância com o pensamento dos pesquisadores supracitados, mais especificamente com o de Soares e Alves (2003) ao afirmarem que "[...] é um verdadeiro constrangimento o fato de que, no Brasil, o nível socioeconômico tem uma influência tão grande na aprendizagem do aluno [...]". Para tanto, acredita-se que a educação somente terá resultados satisfatórios quando o País elevar o NSE da população e do contexto escolar, no sentido de garantir moradia, trabalho, saúde e educação de qualidade a todos os brasileiros.

O capítulo seguinte trata do Método e das Técnicas utilizadas para a análise dos dados.

5 MÉTODO DA PESQUISA

O ponto de partida para esta investigação foi a definição do método a ser utilizado nas análises para investigar a influência dos fatores associados no desempenho de estudantes na prova de produção textual do Enem. Estudos com grandes populações e muitas variáveis exigem do investigador, além de alto rigor técnico, uma posição crítica perante os dados de observação. Constata-se, pois, que não se pode prescindir de um método rigoroso que estabeleça correlações, e faça generalizações para elucidar fenômenos. Nesse sentido, o método quantitativo ganha força ao aproximar pesquisas sobre fenômenos humanos às ciências naturais.

Segundo Gil (1999), esse método destaca-se quando se faz necessário explicar o contexto de um fenômeno que envolva análises aprofundadas e avaliações a partir de uma quantidade muito grande de informações. Consequentemente, estudos dessa natureza que precisam armazenar muitas informações, tratá-las e analisá-las, somente podem ser realizados por meio de programas computacionais com tecnologias “de ponta”. Assim, quando se tem uma pesquisa que envolve uma grande população e uma grande quantidade de variáveis, alguns questionamentos de imediato se impõem: *Como interpretar esses dados? Como confiar na generalização das análises propostas?* E *como extrair informações que sejam relevantes para se atingir os objetivos estabelecidos por esta pesquisadora?*

Desses e de outros questionamentos depreende-se a necessidade de utilizar modelos de análises estatísticas, os quais consistem em um conjunto de métodos que permitem a análise simultânea de medidas múltiplas para cada sujeito ou objeto a ser investigado, ou melhor, são métodos que permitem a análise simultânea de dois ou mais agrupamentos dentro de uma mesma variável. Para tanto, escolheram-se os construtos com base nos trabalhos de Montgomery (2003) e Wilcox (1995).

No intuito de garantir a comparabilidade estatística entre os grupos pertencentes a cada uma das variáveis analisadas, a Análise de Variância (ANOVA) foi calculada, pois quando o interesse é verificar como as variáveis se relacionam e, nesse caso, o quanto as variáveis socioeconômicas se relacionam às notas de desempenho dos estudantes na produção textual do Enem 2015, destaca-se essa técnica que caracteriza a relação entre os grupos de cada uma das variáveis e a descreve a partir da análise de distribuição estatística entre grupos para verificação da significância entre eles.

Para além da ANOVA e no intuito de estabelecer parâmetros comparativos válidos, o teste de hipótese não paramétrico de Levene foi utilizado a fim de comparar suas

variâncias e médias. Esse teste transforma a variável de dados originais em variáveis de dispersão em relação à média. Inicialmente, ele calcula a diferença entre cada uma das amostras em relação à média da variável. Após essa transformação, a estatística F é calculada e, caso F seja significativo, rejeita-se a hipótese nula (Ho) de igualdade das variâncias. A hipótese nula é aquela colocada à prova, enquanto que a hipótese alternativa é aquela que será considerada como aceitável, caso a nula seja rejeitada.

Por fim, os testes estatísticos e os procedimentos de coleta e análise de dados que viabilizaram a realização deste estudo, encontram-se descritos a seguir.

5.1 Técnicas Estatísticas Utilizadas

Para a realização da investigação, optou-se por trabalhar com a estatística descritiva, e com a intenção de provar a fidedignidade dos resultados, utilizaram-se testes estatísticos amplamente utilizados no campo científico: Análise de Variância one-way (ANOVA), Testes de Homogeneidade ou Teste de Levene, além dos Testes de Igualdade das Médias ou de Brown-Forsythe e o de Tukey HSD[a,b]. Salienta-se que, em todas as técnicas, utilizou-se o aplicativo estatístico SPSS.

5.1.1 Análise de Variância one-way (ANOVA)

A ANOVA é usada para determinar se há diferenças estatisticamente significativas entre três ou mais grupos independentes, não relacionados, comparando os grupos que serão posteriormente analisados e determinando se algum desses meios é estatisticamente significativo. Especificamente, ele testa, no âmbito desta pesquisa, a hipótese nula.

Essa técnica comprova, pois, a distribuição estatística de cada um dos grupos analisados, ou seja, verifica se há sobreposição entre essas variabilidades. Se houver, garante-se que não há diferenciação estatística entre os grupos e o oposto também é verdadeiro. Tais análises são feitas, levando-se em consideração as medidas de média e variância.

5.1.2 Teste de Levene

Para se provar a fidedignidade dos resultados apresentados nas tabelas e gráficos, utilizaram-se os Testes de Homogeneidade ou Teste de Levene, ressaltando-se que a soma dos quadrados representa uma medida de variação ou desvio da média, calculado como um somatório dos quadrados das diferenças da média. O cálculo da soma total de quadrados

considera tanto a soma dos quadrados dos fatores quanto a aleatoriedade ou erro, ajudando a expressar a variação total que pode ser atribuída a vários fatores.

Já os quadrados médios representam uma estimativa da variância populacional, calculado dividindo a soma dos quadrados correspondentes pelos graus de liberdade. O quadrado médio representa a variação entre os grupos estudados.

Em síntese, esta pesquisa consiste em analisar por meio da ANOVA e dos testes estatísticos os fatores socioeconômicos que explicam o desempenho em redação no Enem.

5.2 Desenho da Pesquisa

A escolha pelo tema se deu por considerar a importância das relações estabelecidas entre Ensino Médio, Enem e acesso ao ensino superior, desde 2008 — em menor proporção — e a partir da reforma de 2009 — em maior — quando o Enem se tornou a principal porta de entrada para o ensino superior. Ademais, justifica-se, ainda, pela inexistência de estudos sobre o impacto das variáveis selecionadas no desempenho da produção textual dos estudantes concluintes e concludentes do EM.

No primeiro momento, procedeu-se à revisão da literatura sobre Avaliação Educacional, do ponto de vista das 5 (cinco) gerações; Avaliação de Competências; Enem, Fatores Associados e Método Científico e Técnicas de Pesquisa. Em seguida, realizou-se a produção escrita sobre a fundamentação teórica.

Definidos os construtos teóricos, passou-se à análise das informações que são de natureza secundária, uma vez que a coleta foi disponibilizada no banco de microdados do MEC/Inep. Ressalte-se que dados dessa natureza não são frequentemente utilizados em pesquisas das ciências sociais, haja vista que utilizam, predominantemente, métodos qualitativos. Todavia, estudos sobre fatores associados ao desempenho de alunos, que tratam de grandes quantidades de informações, como é o caso deste estudo, utilizam-se de análises quantitativas.

O número de inscritos na edição do Enem 2015 e que, portanto, constavam na base de dados inicial era 7,7 milhões de participantes. Como o interesse desse estudo parte dos resultados obtidos na redação, a primeira ação foi excluir os sujeitos que não estiveram presentes na prova de Linguagens e Códigos. Ressalta-se que ao excluir o avaliado faltoso em LC, excluiríamos automaticamente os faltosos na redação, uma vez que as duas avaliações ocorrem no mesmo dia e horário. Ao realizar essa atividade, a base de dados passou a contar

com 5 629 872. Em seguida, retiramos os treineiros[21], totalizando um montante de 4 853 633. A próxima retirada de sujeitos foi daqueles que buscavam certificação[22], 4 428 266. Ao final, retirarmos os portadores de deficiências[23], o que resultou em um montante de 4 222 260. Esse quantitativo compôs o corpus desta pesquisa que contempla estudantes das escolas públicas e privadas do País, concluintes e concludentes do EM que realizaram a prova de redação e responderam o questionário contextual.

Tornou-se ainda imperativo o estabelecimento de critérios para a seleção das variáveis investigadas, destacando-se que foi efetivada de acordo com a literatura sobre o assunto, considerando-se a relevância que cada uma apresentou para o estudo em pauta, a saber: Desempenho na Redação, Gênero, Etnia, Renda familiar, Escolaridade da mãe, Escolaridade do pai, Tipo de Escola e Região Geográfica, incluindo o Distrito Federal. Para a efetivação das análises, foram realizados 7 (sete) cruzamentos entre as 8 (oito) variáveis selecionadas, de modo que o desempenho escolar foi associado às demais variáveis.

Em seguida, tratou-se da adequação das variáveis no que diz respeito à nomenclatura dos grupos e sua representação no *software* SPSS, atribuindo-se aos grupos uma representação numérica, não escalonada, de igual importância, para que os testes pudessem ser computados. Dessa maneira, embora a numeração atribuída aos grupos tenha sido diferente, não se verificou diferença para cada grupo, o que garantiu que todos tivessem a mesma probabilidade de acontecer.

Ademais, é importante ressaltar que o acesso à Universidade não se constituía função inicial do Enem, criado para verificar o desempenho do alunado e a qualidade do EM, como discutido no Capítulo 3. Todavia, há uma contradição entre essa finalidade e o fato desse Exame ser voluntário, haja vista que, de acordo com Kleinke (2017), ele não apresenta uma amostra representativa dos concluintes do EM. A despeito dessa contradição, acredita-se que, pelo menos, enquanto for utilizado como principal acesso à Universidade, o Enem representará, sim, uma amostra da produção escrita no Brasil do alunado desse nível de ensino, conforme Gráfico 2, apresentado no Capítulo 6 desta Tese.

---

[21] Inscrito com menos de 18 anos no primeiro dia de realização do exame (24/10/2015) e que não havia concluído o EM e não o concluiria em 2015.

[22] A opção de certificação é disponibilizada somente para participantes concluintes do EM com idade mínima de 18 anos.

[23] No ato da inscrição o participante deve informar se é portador de alguma deficiência ou condição especial. Caso se enquadre nessas situações, recebe atendimento diferenciado.

5.2.1 Características da população

A edição do Enem 2015 contou com 7 709 910 inscritos e uma abstenção de 3 489 650 (45%), representando um alto percentual, conforme *site* do MEC/INEP. A população investigada contemplou os alunos do EM que participaram do Enem 2015. Desse modo, de acordo como o Edital de 2015, foram retirados do desenho, treineiros e requisitantes de certificação, além dos portadores de quaisquer deficiências. Ressalta-se, ainda, que após tratamento da base de dados, a população foi reduzida para 4 222 260 participantes.

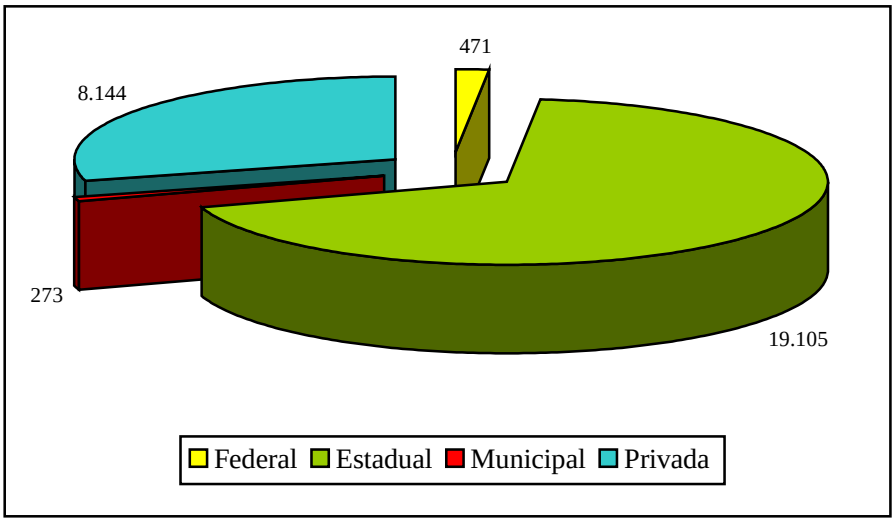
Como o objetivo precípuo deste estudo foi compreender a interferência dos fatores associados ao desempenho escolar dos estudantes do EM, fez-se necessário relacioná-los ao contexto social e político do País, como a densidade demográfica e o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita.*

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), pesquisa anual sobre características demográficas e socioeconômicas da população brasileira, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o Brasil, em 2013, possuía uma população de 201,03 milhões de habitantes, com um Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* de 2,242. No ano de 2014, a população continuou crescendo, chegando a 202,7 milhões de habitantes, enquanto o PIB obteve um aumento de 2,353 — inferior ao ano de 2012, quando o País contava com uma população de quatro milhões a menos de habitantes. Esses resultados sinalizam um ligeiro empobrecimento da população que vinha ascendendo economicamente nos anos anteriores.

A literatura ora vigente aponta o ‘capital financeiro’ e o ‘capital cultural’ como fatores que interferem diretamente nos resultados escolares. Com base nesse pressuposto, infere-se que o PIB e os resultados educacionais da rede pública de um estado apresentam uma relação direta. Presume-se que, a despeito de ser uma relação lógica, é necessário apresentar dados que corroborem essa hipótese.

O Gráfico 1 apresenta dados do censo escolar de 2015 relativos à Matrícula do Ensino Médio, por dependência administrativa:

Gráfico 1 — Matrícula do Ensino Médio em 2015 por dependência administrativa.



Fonte: Inep (2015).

Dados sobre projeções da educação brasileira foram reunidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — indicador criado pelo Inep que reúne dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações externas. Nesse sentido, elaborou-se o Quadro 5 a seguir, com informações sobre as projeções a serem alcançados pelo EM referentes aos anos 2009, 2011, 2013 e 2015.

Quadro 5 — Resultados e Metas do Ideb para o EM, por esfera administrativa.

Ideb Ensino Médio									
Total	Metas					Observado			
	2009	2011	2013	2015	2021	2009	2011	2013	2015
	3,5	3,7	3,9	4,3	5,2	3,6	3,7	3,7	3,7
Esfera Administrativa									
Privada	5,7	5,8	6,0	6,3	7,0	5,6	5,7	5,4	5,3
Pública	3,2	3,4	3,6	4,0	4,9	3,4	3,4	3,4	3,5

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir de dados do Saeb e do Censo Escolar.

Observa-se que a meta do desempenho dos estudantes do EM para o Ideb em 2009 era 3,5 pontos e foi ultrapassada no mesmo ano; em 2011, a meta de 3,7 foi atingida. No entanto, nos anos de 2013 e 2015, as metas esperadas eram respectivamente 3,9 e 4,3 — não tendo sido alcançadas, ficando estagnadas em 3,7. Em relação às esferas administrativas: nas escolas privadas, o resultado do desempenho do EM ficou mais distante da meta traçada do que o da escola pública, pois a média de 5,7 obtida em 2011 caiu para 5,4 em 2013 e para 5,3 em 2015, ficando distante das metas previstas. Por sua vez, as escolas públicas permaneceram com a média de 3,4 em 2009, 2011 e 2013, registrando em 2015 um leve aumento (3,5

pontos). Mesmo assim, as metas previstas não foram atingidas. Conclui-se, pois, que as escolas não agregaram o valor desejado à aprendizagem desses estudantes.

Para a proficiência em Língua Portuguesa na 3ª série do EM do Saeb, ao longo dos anos, observa-se que: i) a proficiência média no ano de 2015, foi de 267,06; ii) de 264,06, em 2013; iii) de 268,57, em 2011; e iv) de 290,00 em 1995, de acordo com dados no Inep. Desse modo, o que se constatou é que no intervalo de 20 anos, os estudantes brasileiros tiveram um decréscimo de 22,94 pontos.

Espera-se que o aluno dessa etapa de ensino situe-se na Escala de Proficiência no intervalo entre 400 — 425 pontos, porém ao se dirigir o olhar para esses resultados observa-se que a pontuação alcançada se enquadra no intervalo entre 250 a 274, no qual os estudantes devem demonstrar que desenvolveram habilidades básicas de leitura. Saliente-se que esse é o nível esperado para estudantes do 5º ano do EF, não sendo aceitável para os da 3ª Série do Ensino Médio.

No caso do Enem, a nota média é dada por área do conhecimento. A nota média total da área de Linguagens e códigos, da qual LP faz parte, foi de 520,5 pontos. Em 2015, a média foi 505,3 pontos, enquanto que, em 2014, a nota foi 507,9 pontos.

Ao se observarem as médias, faz-se necessário observar a participação, como também o quantitativo de Matrícula do EM, por Região Geográfica (Quadro 6), que representam aproximadamente 50% dessa Matrícula, pois não são todos os alunos que estão concluindo ou que concluíram o EM que participam do Enem, como se pode comprovar com as informações do Quadro 6.

Quadro 6 — Matrícula do EM, por Região Geográfica e Esfera Administrativa.

Região / Esfera	Pública	Privada	Total
Centro-Oeste	527.234	90.576	617.810
Nordeste	1.969.925	244.243	2.214.168
Norte	727.994	61.330	789.324
Sudeste	2.843.087	510.128	3.353.215
Sul	958.008	143.625	1.101.633
Total	**7.026.248**	**1.049.902**	**8.076 150**

Fonte: Direta, a partir dos dados do Inep 2015.

O item, a seguir, discorre sobre as ferramentas utilizadas para a coleta e o tratamento das informações deste estudo.

5.2.2 Instrumentos Utilizados para a Coleta de Dados

Os instrumentais utilizados para analisar as relações entre o desempenho em Redação do Enem 2015 e os fatores associados solicitaram do participante a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa em até 30 linhas e as respostas aos itens do Questionário Socioeconômico (Anexo D), composto por 62 itens fechados, dos quais foram selecionados oito para este estudo. Tais variáveis foram consideradas as mais relevantes para o entendimento das implicações socioeconômicas relacionadas ao desempenho acadêmico dos participantes. A seguir, apresentam-se as variáveis e categorias consideradas neste estudo.

Quadro 7 — Variáveis / categorias analisadas.

Nº ordem	Nome da variável	Nomenclatura utilizadas pelo Enem	Categorias / Descrição / Codificação
01	Desempenho em Redação	NU_NOTA_REDACAO	O desempenho em redação dos alunos concluintes do EM que fizeram o Enem 2015.
02	Gênero	TP_SEXO	Masculino e Feminino.
03	Raça	TP_COR_RACA	Branca, Preta, Parda, Amarela, Indígena.
04	Renda Familiar	Questão 6 — Qual é a renda mensal de sua família?	Abrange 16 Categorias, desde ‘Nenhuma renda’ até ‘Mais de 15.760,00’ reais, conforme Anexos.
05	Escolaridade da Mãe	Questão 1 — Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?	Abrange 8 Categorias, desde ‘Nunca estudou’ até ‘Completou a Pós-graduação” e ‘Não sei’, conforme Anexos.
06	Escolaridade do Pai	Questão 2 — Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?	Abrange 8 Categorias, desde ‘Nunca estudou’ até ‘Completou a Pós-graduação” e ‘Não sei’, conforme Anexos.
07	Tipo de escola	TP_ESCOLA	Pública e Privada.
08	Região Geográfica e Distrito Federal	CO_UF_RESIDÊNCIA	Região administrativa, com base no Código da Unidade da Federação de residência.

Fonte: Direta, a partir de informações contidas no Dicionário de Microdados do Enem 2015 do Inep.

Note-se que os itens selecionados estão relacionados a diversos aspectos dos avaliados. Dessa forma, há itens direcionados ao indivíduo, ao nível de escolaridade, à aprendizagem, à família, ao poder aquisitivo da família, ao tipo de escola e à localização geográfica da residência.

O Capítulo a seguir trata da apresentação das informações e da análise dos dados investigados nesta pesquisa.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na última etapa deste trabalho, encontram-se os resultados da interface entre o NSE e o desempenho dos estudantes na Redação do Enem 2015, por meio de estudo quantitativo das variáveis selecionadas para a investigação, cujo *corpus* foi constituído por 4 222 260 estudantes concludentes e que concluíram o EM, realizaram a Prova de Redação e preencheram o Questionário Socioeconômico do Enem, no intuito de que os cálculos sejam o mais representativo possível. No primeiro momento, procedeu-se à análise descritiva e, em seguida, passou-se à verificação de associações entre as variáveis selecionadas neste estudo.

Entre as variáveis estão o desempenho dos estudantes na Redação do Enem 2015, que é a variável dependente, e as independentes ou latentes como gênero, etnia, capital econômico das famílias, nível de escolaridade dos pais, esfera administrativa da escola, região geográfica e Distrito Federal.

Para a análise da interface entre as variáveis, utilizou-se de todo arcabouço teórico-metodológico referido nos capítulos 2, 3 e especialmente o 4, que discorre sobre o estado da arte acerca dos fatores associados ao desempenho escolar.

Os dados foram examinados por meio da Estatística Descritiva, além de testes estatísticos, a saber: Análise de Variância (*One-Way ANOVA*), Teste de homogeneidade de variâncias (Teste Levene), Teste de igualdade das médias e Teste de Tukey HSD[a,b] . Em todas as técnicas utilizou-se o aplicativo estatístico SPSS[24].

A apresentação e a análise dos dados serão realizadas a seguir.

6.1 Quanto ao Desempenho

No que diz respeito ao desempenho escolar, a média divulgada pelo Inep na área Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LP, Línguas estrangeiras modernas, Artes e Educação Física) no Enem de 2015 é de 520,5 pontos. Entretanto, a de LP apresenta um declínio de aproximadamente 15 pontos (505,3). Em vista disso, infere-se que essa diferença negativa pode ser resultado de maior atenção e disposição dos candidatos em se dedicar ao estudo de línguas estrangeiras modernas como inglês e espanhol, em ascensão no meio estudantil, como resposta à demanda do mercado de trabalho na atualidade.

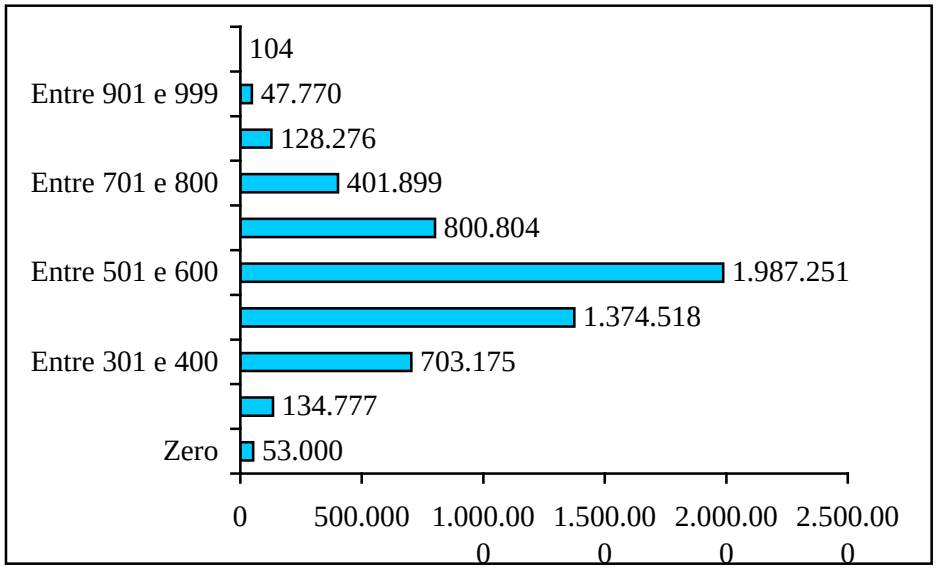
Ressalta-se que as informações sobre essas médias e as apresentadas no Gráfico 2, a seguir, foram extraídas diretamente do banco de dados do Inep, não tendo sido tratadas na

[24] ***S**tatistical **P**roduct and **S**ervice **S**olutions* – criado em 1968 nos EUA, é um dos programas estatísticos mais usados nas ciências sociais (*Site Wikipédia*, 2017).

base de dados desta pesquisa. Logo, neles estão incluídos todos os participantes do Enem 2015 que realizaram a prova de linguagens e códigos. Assim, a população calculada para esta variável, e somente para esta, é de 5 578 574 sujeitos, haja vista que estão incluídos os treineiros, alunos que requisitaram certificação e portadores de deficiência. Este gráfico apresenta o quantitativo de participantes no Enem 2015 por intervalo de notas.

Inserir informação nota zero e mudar cor cinza

Gráfico 2 — Quantitativo e desempenho no Enem 2015 por intervalo de notas.



Fonte: Inep (2015).

Em relação à produção escrita, o Gráfico 2 mostra que 104 candidatos obtiveram nota mil, o que significa um desenvolvimento pleno da competência de escrever um texto dissertativo-argumento quanto aos seguintes aspectos: modalidade escrita da língua portuguesa; tema e tipologia textual; argumentação; utilização de mecanismos linguísticos e proposta de intervenção social. Esse resultado é ínfimo se comparado ao universo de 5,5 milhões de participantes na prova de redação.

Outra informação que chama atenção refere-se ao quantitativo de 1,98 milhões de candidatos que se enquadram no intervalo de notas entre 501 e 600. Do ponto de vista pedagógico, pode-se afirmar que essa população desenvolveu apenas medianamente as competências de escrita requeridas pela prova.

Ainda, tratando-se do comportamento dos participantes em relação ao desempenho, tem-se 1,34 no intervalo de notas entre 1 e 300. Depreende-se que esses estudantes não desenvolveram ou desenvolveram apenas insuficientemente as habilidades de escrita solicitadas no teste.

Por sua vez, 53 mil candidatos zeraram a nota de redação — o que pode ter como causa, as seguintes situações em relação ao seu texto: imagem ausente ou com defeito; letra totalmente ilegível; estar em língua estrangeira; possuir menos de 08 linhas; conter desenhos, impropérios ou parte desconectada do tema; fuga ao tema; cópia dos textos motivadores; não atendimento à tipologia textual e desrespeito aos direitos humanos.

Por fim, deduz-se que o desempenho escolar dos estudantes não depende tão somente de fatores intraescolares, mas também de fatores relacionados ao próprio aluno, às famílias, ao contexto socioeconômico do qual fazem parte, entre outros. Esses fatores, apresentados e analisados, a seguir, relacionam-se entre si e explicam, em parte, o desempenho dos alunos.

6.2 Quanto ao Gênero / Sexo

A pesquisa ora apresentada contou com uma população que, após tratamento da base de dados, totalizou 4 222 260 indivíduos, sendo 2 446 381 mulheres e 1 775 879 homens, os quais realizaram a produção escrita solicitada na Prova de Redação do Enem 2015.

Os estudos realizados tiveram aporte na análise de variância de Montgomery e Runger (2003) e Wilcox (1995). Esse método estatístico é usado para testar diferenças entre dois ou mais conjuntos de dados, possibilitando a realização de inferências sobre as médias obtidas. Para tanto, agrupamentos poderão ser formados no intuito de melhor compreender quais fatores associados mais implicam na nota obtida na prova de redação do Enem.

Os resultados obtidos quanto à distinção entre os gêneros masculino e feminino apresentaram coerência em relação às pesquisas realizadas por Luz (2006), Menezes Filho (2007), Andrade e Laros (2007), Laros Marciano e Andrade (2012), Vicente (2014) e Kleinke (2017) no decorrer do Capítulo 5, que apontam para uma superioridade do gênero feminino em língua portuguesa, enquanto o masculino tem melhor desempenho nas áreas de matemática e ciências exatas, conforme Tabela 1.

De acordo com a Tabela 1, o público feminino teve um melhor desempenho que o masculino, de aproximadamente (19 pontos), quando comparadas as medidas de tendência central: média e mediana. Outro dado observado refere-se às medidas de dispersão, desvio padrão e de variância, que seguem a mesma tendência apresentada pela média e mediana. Desse modo, apenas com base nas estatísticas descritivas, pode-se destacar que o público

feminino teve um melhor desempenho do que o masculino, além de os resultados se concentrarem em torno da média.

Tabela 1 — Estatísticas descritivas das notas obtidas na prova de redação por sexo.

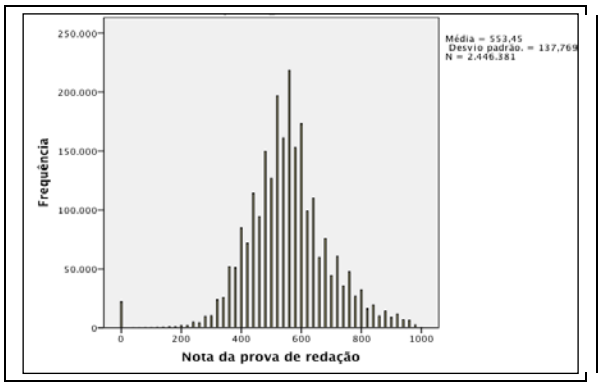
Sexo			Estatística	Erro
Feminino	**Média**		**553,450**	**,088**
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	553,280	
		Limite superior	553,620	
	5% da média aparada		553,060	
	Mediana		560,000	
	Variância		18.980,248	
	Desvio Padrão		137,769	
	Mínimo		-	
	Máximo		1.000	
Masculino	**Média**		**534,180**	**,107**
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	533,970	
		Limite superior	534,390	
	5% da média aparada		535,32	
	Mediana		540,00	
	Variância		20373,195	
	Desvio Padrão		142,735	
	Mínimo		-	
	Máximo		1.000	

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Os gráficos, a seguir, apresentam informações detalhadas sobre o desempenho escolar entre os gêneros masculino e feminino.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição de frequência das notas obtidas na Redação do Enem 2015 pelo público feminino. O primeiro aspecto observado refere-se à grande concentração dos dados ao redor da média 553,45, indicando que o desempenho das mulheres se encontra no nível médio da escala de proficiência de redação (item 7.1 desta tese) o que significa que elas desenvolveram medianamente as habilidades requeridas. O segundo diz respeito ao número considerável de alunas que obtiveram nota zero nesta prova (item 7.1), caracterizando uma tendência de ajuste à curva normal, com dispersões acentuadas na nota zero e entre as notas 800 e 1000.

Gráfico *3* — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelas estudantes do sexo feminino.



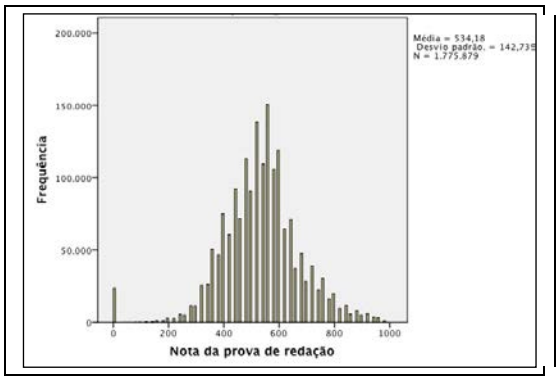
Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

No que diz respeito aos estudantes que se encontram no intervalo mais alto, observa-se que eles possuem bom ou excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e desenvolvem o tema da redação por meio de argumentação consistente ou a partir de um repertório sociocultural produtivo, além de terem um bom ou excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. E ainda apresentam informações relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria ou configurando autoria; e articulam as partes do texto com poucas ou sem inadequações no uso de recursos coesivos. Por fim, elaboram bem ou muito bem proposta de intervenção relacionada ao tema.

Ademais, pode ainda acontecer de os estudantes terem dominado plenamente uma determinada habilidade — o que pode levá-los à nota máxima (200 pontos) em uma competência — e ter ou não desenvolvido ou desenvolvido apenas parcialmente outra — o que pode levá-los, por outro lado, à nota mínima (40 pontos) em outra competência. Na verdade, as possibilidades são inúmeras, como pode ser observado no Item 4.2 e Anexo II desta tese.

Um comportamento similar ao feminino, pode ser observado com o público masculino (Gráfico 4). Além da média ser inferior (534,18) quando comparada ao público feminino, houve também uma maior dispersão da nota dos homens, mas as características de dispersões acentuadas na nota zero e entre as notas 800 e 1000, permanecem tal qual o Gráfico 3.

Gráfico 4 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes do sexo masculino.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

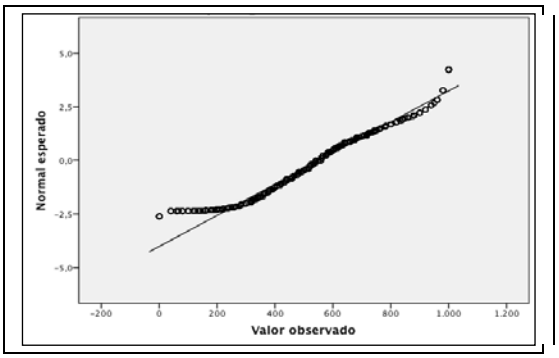
Quanto à participação, os Gráficos 3 e 4 indicam que os resultados encontrados demonstraram que a participação de estudantes do gênero feminino é de 58%, enquanto a do gênero masculino representa 42%. Por conseguinte, considera-se 16% uma diferença significativa entre os dois grupos.

Em investigações sobre esse mesmo aspecto, Kleinke (2017) comprova que as mulheres têm participação (60%) superior aos homens. No entanto, acrescenta que ao fazer o cruzamento dessa participação com o desempenho nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, entre os 10% que tiraram as melhores notas, esse percentual cai para 42%.

Os Gráficos 5 e 6, com a utilização da técnica Quantil-Quantil, neste estudo, trazem a relação entre o desempenho esperado e o obtido pelos estudantes dos dois gêneros.

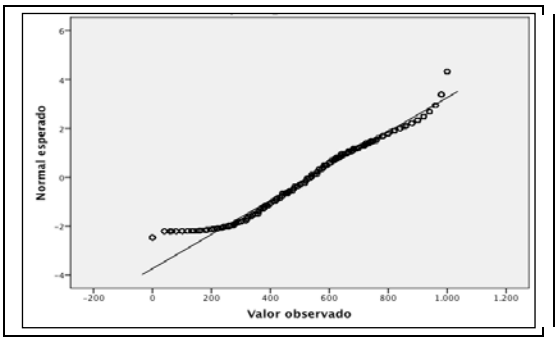
O Gráfico 5 traz uma relação entre os valores observados da variável ‘nota de redação do estudante do sexo feminino’ e o ‘valor esperado dessa nota’, caso a variável siga a tendência de uma distribuição normal. Como os dados estão bem próximos à reta de referência, pode-se afirmar que eles seguem a distribuição normal, com dados nas extremidades que fogem a essa regra. Este gráfico comprova o que foi demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 5 — Quantil-Quantil Normal da nota da prova de redação pelos estudantes do sexo feminino.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 6 — Quantil-Quantil Normal da nota da prova de redação pelos estudantes do sexo masculino.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

No Gráfico 6, pode-se verificar que a relação entre valor observado e a reta de referência para a distribuição normal segue o mesmo raciocínio do Gráfico 5. Sendo assim, há também uma tendência de que as notas obtidas pelos estudantes do sexo masculino obedeçam a distribuição normal da variável analisada.

Para verificar a fidedignidade dos dados demonstrados nos gráficos, utilizou-se dos testes de homogeneidade ou teste de Levene, do teste de igualdade das médias ou teste de Brown-Forsythe e do teste de variância ou ANOVA.

Tabela 2 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável sexo.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1694,106	1	4.222.258	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

De acordo com a Tabela 2, as variâncias obtidas para os públicos masculino e feminino são estatisticamente diferentes entre si. Nesse caso, concluiu-se que as variâncias são diferentes nos dois grupos, uma vez que a significância associada ao teste é inferior a 0,05 (Sig. = 0,000).

Tabela 3 — Teste de igualdade das médias para a variável sexo.

	Estatística[a]	gl1	gl2	Sig.
Brown-Forsythe	19.310,485	1	3.746.300,991	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.
[a] F distribuído assintoticamente.

Como o tamanho dos grupos masculino e feminino é desigual, optou-se por verificar se as médias obtidas em cada grupo são iguais a partir do teste Brown-Forsythe. Conforme pode ser observado na Tabela 3, o nível de significância (Sig. = 0,000) rejeita a hipótese nula de que os grupos têm médias iguais. Dessa forma, garante-se que há diferença estatística entre as médias obtidas em cada um dos grupos analisados.

Tabela 4 — Análise de Variância entre os grupos feminino e masculino.

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**82.995.311.080,000**	**4.222.259**			
Entre Grupos	382.102.794,500	1	382.102.794,500	19.528,797	,000
Nos grupos	82.613.208.290,000	4.222.258	19.566,120		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Corroborando o resultado obtido pelo teste de igualdade das médias, a análise de variância (ANOVA) também rejeita a hipótese nula de igualdade das médias (Tabela 4), ou seja, o desempenho feminino foi superior ao desempenho masculino.

Enfim, observou-se, no estudo ora apresentado, haver diferença entre os gêneros, com uma superioridade de 19 pontos no desempenho, assim como 16% na participação para as estudantes do gênero feminino. Este resultado é bastante significativo, porém recomenda-se lançar um olhar mais atento para outras áreas do conhecimento e para as outras variáveis, em pesquisas posteriores.

6.3 Quanto à Etnia — Cor / Raça

O Brasil é um país de muitas etnias e desigualdades sociais, como pode ser comprovado por meio dos dados do IBGE e ao longo da história. Tal afirmação dá-se com base no conhecimento de que alguns grupos étnicos foram privilegiados em detrimento de outros, exterminados, escravizados e ainda sacrificados. A afirmativa de Darcy Ribeiro (1995)[25] "O Brasil, último país a acabar com a escravidão, tem uma perversidade intrínseca na sua herança, que torna a nossa classe dominante enferma de desigualdade, de descaso", diz

[25] <http://paxprofundis.org/livros/darcyribeiro/darcyribeiro.htm>. Acesso em: 27 jul. 2017.

respeito à perpetuação da hegemonia da raça branca que ainda prevalece no atual sistema social brasileiro. São mais de cinco séculos de uma história de brancos que ignoram o negro e o índio, que com a escravidão, o extermínio e as invasões de terras foram transformados, forçosamente, na escória do País.

Entretanto, em uma tentativa de reconhecimento desse desprezo, deu-se início no final do Séc. XX a uma política de apoio social, sendo a de Cotas uma das mais recentes e com mais repercussão na sociedade contemporânea. Mas há de se questionar se essas políticas têm cumprido os objetivos, diante das polêmicas que se instauram no País: *Não seria o momento de avaliar até que ponto essas políticas estão sendo positivas para os grupos de menor prestígio social?* Embora não seja esse o objeto desta pesquisa, a resposta à pergunta fica como sugestão para possíveis pesquisas em avaliação educacional associada a fatores socioeconômicos.

Para o alcance da investigação proposta nesta seção, qual seja, analisar o desempenho dos estudantes que realizaram a prova do Enem 2015, relacionando-o aos grupos étnicos, procurou-se verificar como ocorreu o comportamento dos diversos grupos quanto ao desempenho escolar, que seguiram o mesmo padrão da variável anterior, descrito na Tabela 5.

Na Tabela 5, examinou-se a variável cor / raça, a partir da autoclassificação atribuída pelos estudantes. Desse modo, torna-se importante ressaltar que os dados referentes a opção “Nada a declarar” não foram incluídos nesta análise. Das cinco possíveis respostas de classificação de cor / raça, tem-se a seguinte ordem, do melhor ao pior desempenho na prova de redação: Branca (Média = 565,52), Amarela (Média = 543,08), Parda (Média = 533,82), Preta (Média = 528,05), Indígena (Média = 497,64). Além da medida de tendência central, a medida desvio padrão não apresentou grande variabilidade, sendo os resultados dos cinco grupos variações entre 136,627 até 142,946.

Tabela 5 — Estatísticas descritivas das notas obtidas na prova de redação por raça/cor.

Cor / raça			Estatística	Erro Padrão
Branca	Média		565,52	0,114
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	565,3	
		Limite superior	565,75	
	5% da média aparada		565,26	
	Mediana		560	
	Variância		20.433,474	
	Desvio Padrão		142,946	
	Mínimo		0	
	Máximo		1.000	
Preta	Média		528,05	0,181
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	527,7	
		Limite superior	528,41	
	5% da média aparada		529,33	
	Mediana		540	
	Variância		18.189,887	
	Desvio Padrão		134,87	
	Mínimo		0	
	Máximo		1.000	
Parda	Média		533,82	0,099
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	533,63	
		Limite superior	534,01	
	5% da média aparada		534,65	
	Mediana		540	
	Variância		18.666,935	
	Desvio Padrão		136,627	
	Mínimo		0	
	Máximo		1.000	
Amarela	Média		543,08	0,459
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	542,18	
		Limite superior	543,98	
	5% da média aparada		543,21	
	Mediana		540	
	Variância		19.307,673	
	Desvio Padrão		138,952	
	Mínimo		0	
	Máximo		1.000	

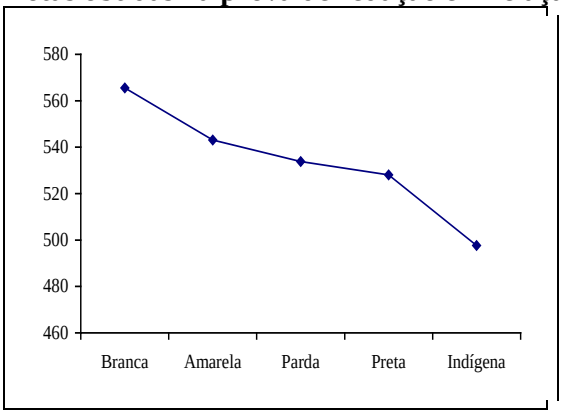
(continua)

(conclusão)

Cor / raça			Estatística	Erro Padrão
Indígena	Média		497,64	0,959
	95% Intervalo de confiança para média	Limite inferior	495,76	
		Limite superior	499,52	
	5% da média aparada		501,05	
	Mediana		500	
	Variância		20.341,067	
	Desvio Padrão		142,622	
	Mínimo		0	
	Máximo		1.000	

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 7 — Notas obtidas na prova de redação em relação à raça/cor do aluno.



Fonte: Direta, a partir do banco de dados do Enem 2015.

Esses resultados são apresentados a seguir, no Gráfico 7, a fim de se ter uma visualização melhor desses dados.

Por um lado, esses resultados confirmam a literatura vigente como a de Menezes Filho (2007), por exemplo, ao postular que aqueles que se declaram brancos têm um desempenho expressivamente mais elevado que os pretos, porém o mesmo não ocorre em relação aos pardos. Por outro lado, Ferrão *et al.* (2001) demonstraram que em relação à participação dos estudantes declaradamente brancos aumenta do EF para o EM, enquanto que a dos negros diminui.

Mais uma vez, para verificar se os resultados têm significância, se são confiáveis em relação aos diversos grupos étnicos, aplicaram-se os testes, a seguir: de Levene (Tabela 6), ANOVA (Tabela 7) e Comparações múltiplas entre as médias (Tabela 8).

Tabela 6 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável raça/cor.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
939,788	6	4.222.253	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Com a finalidade de verificar se as variâncias são diferentes entre os cinco grupos analisados na variável raça / cor, aplicou-se o teste de Levene. Como pode ser observado na Tabela 6, o teste confirmou haver diferenciação estatística nas variâncias (Sig. 0,000), o que pode garantir que as variáveis são independentes quanto à estatística de dispersão.

Tabela 7 — Análise de Variância entre os grupos da variável raça/cor.

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**82.995.311.080,000**	**4.222.259**			
Entre Grupos	1.142.242.368,000	6	190.373.728,000	9.820,109	,000
Nos grupos	81.853.068.710,000	4.222.253	19.386,112		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos após a aplicação da ANOVA, garantindo que há diferenciação estatística entre as médias dos grupos da variável analisada (Sig. = 0,000).

Como os testes de Levene e ANOVA apontaram uma variabilidade muito heterogênea nas categorias analisadas por esta variável, utilizou-se outro teste, o de Comparações Múltiplas (*post-hoc*) que leva em conta a desigualdade de variâncias, conforme Tabela 8 a seguir.

Na Tabela 8, observa-se a relação tomada, par a par, pelos cinco grupos analisados que apresentaram Sig. = 0,000. Essa informação garante que as diferenças obtidas pelo cálculo da média dos grupos são estatisticamente significantes entre si. Sendo assim, o grupo constituído por estudantes de cor branca teve o melhor desempenho na nota da redação, enquanto o de indígenas apresentou o pior rendimento, com uma diferença de -67,884 pontos em relação aos brancos.

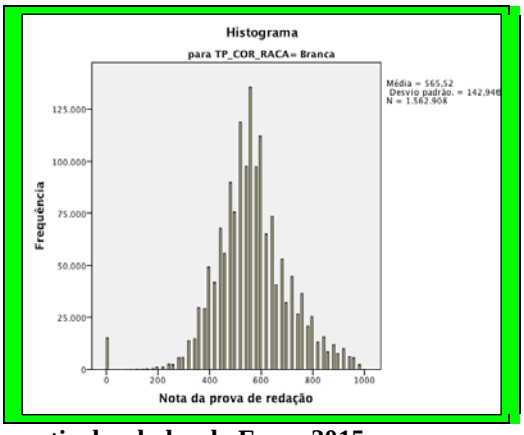
Os Gráficos de 8 a 12, em seguida, apresentam detalhamento sobre o desempenho escolar alcançado pelos grupos étnicos / cor: branca, preta, parda, amarela e indígena, com dados relativos à população, à média e ao desvio padrão.

Tabela 8 — Comparações múltiplas entre as médias dos grupos da variável raça/cor.

(I) Cor/raça	(J) Cor/raça	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Branca	Preta	37,471*	0,217	.000	36,83	38,11
	Parda	31,704*	0,15	.000	31,26	32,15
	Amarela	22,444*	0,473	.000	21,05	23,84
	Indígena	67,884*	0,943	.000	65,1	70,66
Preta	Branca	-37,471*	0,217	.000	-38,11	-36,83
	Parda	-5,767*	0,212	.000	-6,39	-5,14
	Amarela	-15,026*	0,497	.000	-16,49	-13,56
	Indígena	30,414*	0,955	.000	27,6	33,23
Parda	Branca	-31,704*	0,15	.000	-32,15	-31,26
	Preta	5,767*	0,212	.000	5,14	6,39
	Amarela	-9,260*	0,471	.000	-10,65	-7,87
	Indígena	36,180*	0,941	.000	33,4	38,96
Amarela	Branca	-22,444*	0,473	.000	-23,84	-21,05
	Preta	15,026*	0,497	.000	13,56	16,49
	Parda	9,260*	0,471	.000	7,87	10,65
	Indígena	45,440*	1,043	.000	42,36	48,52
Indígena	Branca	-67,884*	0,943	.000	-70,66	-65,1
	Preta	-30,414*	0,955	.000	-33,23	-27,6
	Parda	-36,180*	0,941	.000	-38,96	-33,4
	Amarela	-45,440*	1,043	.000	-48,52	-42,36

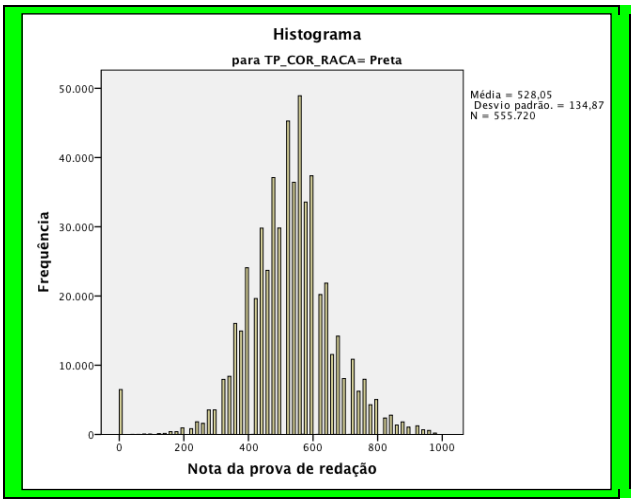
Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.
Notas: * A diferença média é significativa no nível 0.05.

Gráfico 8 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça branca.



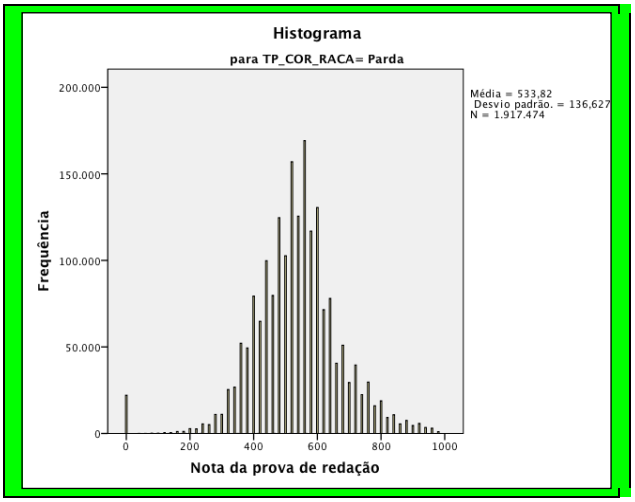
Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 9 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça preta.



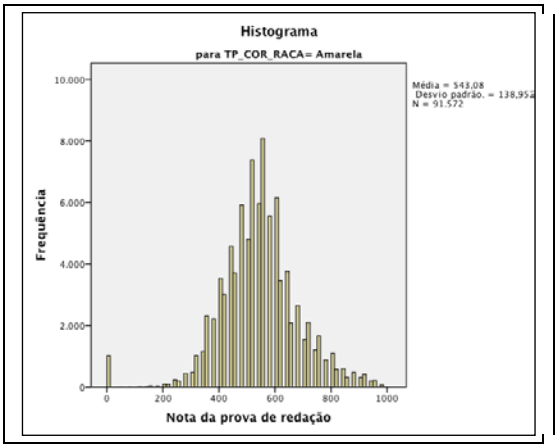
Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 10 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça parda.



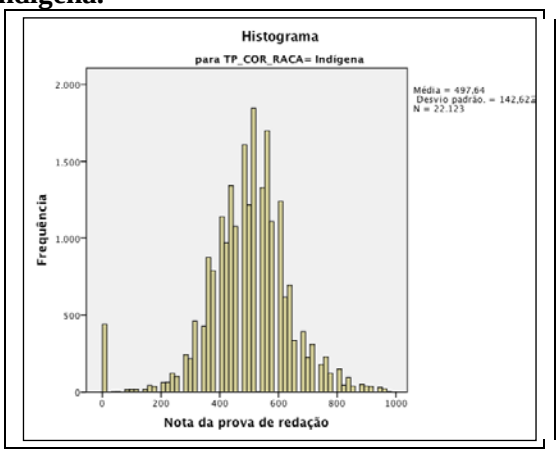
Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 11 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça amarela.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Gráfico 12 — Distribuição de frequência das notas obtidas na prova de redação pelos estudantes de cor / raça indígena.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Os gráficos de 8 a 12 apresentam uma distribuição heterogênea na frequência de notas obtidas na prova de redação pelos estudantes dos cinco grupos étnicos / cor. Assim, esses histogramas, ao apresentarem distribuição heterogênea, informam que há uma dispersão desigual no desempenho. O primeiro e o quarto apresentam uma distribuição mais próxima da curva normal do item, denotando que a maior concentração de notas altas é obtida pelos estudantes brancos e amarelos. Quando comparados aos pardos, percebe-se não haver muita diferença, apesar da ocorrência de um declínio na distribuição das notas mais altas. Já os estudantes declarados pretos têm uma distribuição próxima à média de tendência central, porém com um declínio mais acentuado para a direita, indicando que eles obtiveram um comportamento menor em relação às notas mais altas. De modo similar, é o resultado obtido pelo grupo que se declara indígena.

Machado e Gonzaga (2007), por meio de estudos sobre a variável raça/cor, demonstraram que crianças brancas e amarelas têm desempenho mais alto, além da probabilidade de alcançarem maior sucesso escolar se comparadas às pardas, pretas e indígenas que fazem parte dos grupos socais de menor prestígio econômico.

Esses resultados se reverberam no decorrer de toda a educação básica, culminando com desempenhos similares para esses mesmos grupos de estudantes no EM, como comprovam pesquisas sobre o assunto.

Para verificar a fidedignidade dos dados demonstrados nos gráficos 8 a 12, utilizou-se mais um teste, o de Tukey HSD[a,b], a seguir.

Tabela 9 — Tukey HSDa,b — Grau de fidedignidade dos dados.

Cor/Raça	N	Subconjunto para alfa = 0.05				
		1	2	3	4	5
Indígena	22 123	497,64				
Preta	555 720		528,05			
Parda	1 917 474			533,82		
Amarela	91 572				543,08	
Branca	1 562 908					565,52
Sig.		1,000	1,000	1,000	,999	1,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.
Notas: a) São exibidas as médias para os grupos em subconjuntos homogêneos.
b) Usa o Tamanho da Amostra de Média Harmônica = 39.741,854.
c) Os tamanhos de grupos são desiguais. A média harmônica dos tamanhos de grupos é usada.
d) Os níveis de erro de Tipo I não são garantidos.

A literatura referente à temática, *e.g.*, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/ IBGE), responsável pela coleta de informações sobre características demográficas e socioeconômicas da população e a investigação de Vasconcellos (2016) que diz respeito à intercessão da raça/cor no desempenho escolar concluíram que os maiores desempenhos acadêmicos são obtidos pelos estudantes brancos e amarelos.

O estudo que ora se apresenta mantém sintonia com a literatura sobre esse tema, haja vista que os resultados apontados pelo teste de Tukey, conforme Tabela 9, comprovam as estatísticas que indicam uma diferença de aproximadamente 20 pontos no desempenho do grupo de alunos brancos, quando comparados aos amarelos. Se comparados aos pardos, essa diferença fica em torno de 30 pontos; em relação aos pretos, aumenta em 37 pontos, e aos indígenas, 60 pontos em média.

Conclui-se, pois, que, em todos os resultados apresentados, há desigualdade no que tange ao desempenho escolar dos estudantes do EM, quando associado à cor/raça. Dessa forma, pode-se deduzir que essa variável é uma das determinantes do desempenho escolar.

6.4 Quanto à Renda Familiar

O fator Renda Familiar foi analisado a partir da soma das rendas dos habitantes que residem na mesma casa do estudante participante do Enem 2015. Para tanto, dezessete faixas de renda foram estabelecidas, de modo que o estudante pode assinalar aquela que melhor representasse sua realidade. As faixas variam de “Nenhuma renda” até uma renda de “Mais de R$ 15.760,00”.

A Tabela 10 apresenta os resultados da Prova de Redação do Enem obtidos pelos alunos distribuídos nas diferentes faixas de renda familiar.

Tabela 10 — Desempenho dos alunos em redação por faixa de Renda Familiar.

Renda familiar	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média	
					Limite inferior	Limite superior
Total	**4.221.757**	**545,34**	**140,201**	**,068**	**545,21**	**545,48**
Nenhuma renda	87.576	495,34	135,200	,457	494,45	496,24
Até R$ 788,00	916.130	502,81	129,692	,135	502,55	503,08
De R$ 788,01 até R$ 1.182,00	1.044.079	524,00	128,189	,125	523,76	524,25
De R$ 1.182,01 até R$ 1.572,00	539.199	537,98	130,010	,177	537,64	538,33
De R$ 1.572,01 até R$ 1.970,00	365.591	548,41	130,919	,217	547,98	548,83
De R$ 1.970,01 até R$ 2.364,00	337.684	558,29	133,673	,230	557,84	558,75
De R$ 2.364,01 até R$ 3.152,00	289.000	575,48	137,455	,256	574,98	575,98
De R$ 3.152,01 até R$ 3.940,00	158.785	592,29	140,736	,353	591,60	592,98
De R$ 3.940,01 até R$ 4.728,00	115.151	606,34	143,878	,424	605,51	607,17
De R$ 4.728,01 até R$ 5.516,00	94.881	622,83	146,882	,477	621,89	623,76
De R$ 5.516,01 até R$ 6.304,00	64.357	638,52	147,668	,582	637,38	639,66
De R$ 6.304,01 até R$ 7.092,00	37.298	649,76	149,287	,773	648,25	651,28
De R$ 7.092,01 até R$ 7.880,00	24.851	660,41	150,235	,953	658,54	662,28
De R$ 7.880,01 até R$ 9.456,00	39.511	667,29	149,005	,750	665,82	668,76
De R$ 9.456,01 até R$ 11.820,00	35.765	678,29	148,500	,785	676,75	679,83
De R$ 11.820,01 até R$ 15.760,00	31.941	694,91	147,461	,825	693,29	696,52
Mais de 15.760,00	39.958	706,85	149,210	,746	705,39	708,31

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Na Tabela 10, registra-se uma diferença de mais de 200 pontos no desempenho dos estudantes entre os dois extremos — “Nenhuma Renda” e “Mais de 15.760,00”. Isso indica que quanto maior for a renda familiar, maior o desempenho acadêmico do estudante.

De acordo com essa tabela, aproximadamente um quarto dos estudantes analisados (N = 1.044.079) com renda familiar entre R$ 788,01 e R$ 1.182,00 obteve média de 524,00 pontos. No que tange às seis menores faixas de renda, abaixo de R$ 2.364,00, encontra-se uma população de 3.290.259 estudantes, o que corresponde a 77,1% do total analisado por esta pesquisa, que alcançou um rendimento máximo de 558,29 pontos. Por outro lado, as médias mais elevadas — 667,29 e 706,85 — foram alcançadas pelos estudantes que se localizam nas faixas de renda acima de R$ 7 880,01.

A fim de verificar a homogeneidade das variâncias, aplicou-se o teste, a seguir.

Tabela 11 — Teste de homogeneidade de variâncias para a renda familiar.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
1.573,275	16	4.221.740	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

O teste da Tabela 11 resultou em um valor estatístico de 1 573,275 que garantiu o nível de significância de 0,000. Sendo assim, rejeita-se a hipótese nula de que as variâncias dos dezessete grupos são homogêneas. Logo, elas podem ser comparadas e suas diferenças podem ser analisadas entre si.

Em seguida, procedeu-se à análise de variância, conforme Tabela 12.

Tabela 12 — Análise de Variância entre os grupos de Renda Familiar.

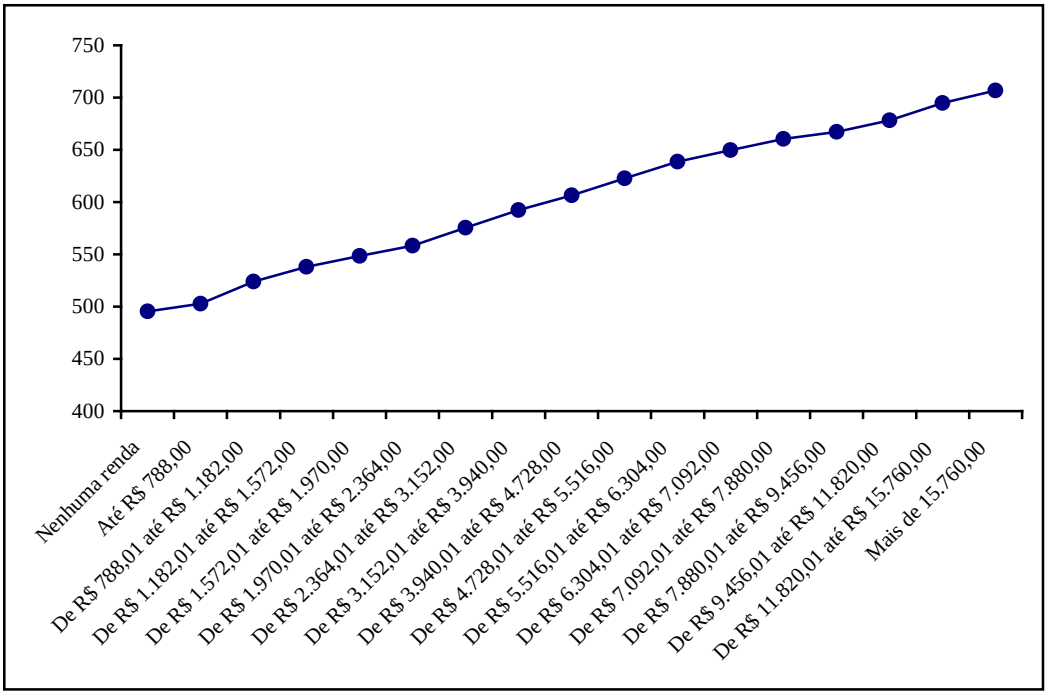
	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**82.984.319.990,000**	**4.221.756**			
Entre Grupos	8.322.211.055,000	16	520.138.190,900	29.411,012	,000
Nos grupos	74.662.108.930,000	4221.740	17.685,151		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A análise de variância foi calculada de modo a garantir a possibilidade de comparação estatística entre média e desvio padrão, apresentado na Tabela 10. O teste ANOVA (Tabela 12) validou a hipótese de que existe significância (Sig. = 0,000) entre as estatísticas obtidas pela análise dos dados.

Com a validação da análise diferenciada para cada uma das estatísticas obtidas na Tabela 10, o Gráfico 13 apresenta as médias na prova de redação em relação às faixas de renda familiar levadas em consideração neste estudo.

Gráfico 13 — Média de nota da prova de redação em relação as faixas de Renda Familiar.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Desse modo, há de se reforçar a elevada diferença entre os extremos das faixas de renda como um fenômeno contínuo e em crescimento na educação básica brasileira.

Esses resultados corroboram com as pesquisas sobre o assunto, a exemplo do estudo de Kleinke 2017, ao comprovar que quando os candidatos possuem renda familiar mais elevada, maior o seu desempenho escolar.

Assim, as condições materiais dos candidatos impactam diretamente nos seus desempenhos escolares. Diante dessa constatação, faz-se necessária a adoção de políticas públicas que equalizem a distribuição de renda no País, no sentido de melhorar as condições de vida das camadas populacionais menos favorecidas. Consequentemente, as intervenções feitas em quaisquer setores da sociedade produzem impacto na proficiência do aluno, assim como em outros aspectos associados.

Conclui-se, pois, que essa variável impacta e interfere, sobremaneira, no desempenho escolar dos estudantes, como comprova a literatura sobre o assunto e os resultados deste estudo.

6.5 Quanto ao Grau de Escolaridade da Mãe

O grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável é também um dos fatores que têm grande interferência no desempenho acadêmico dos estudantes. No Questionário

Socioeconômico do Enem 2015, esta variável está subdividida em oito grupos, mas para este estudo, foi excluída a oitava categoria, a despeito de se compreender que não saber a escolaridade dos pais se correlaciona de forma negativa ao desempenho acadêmico. Essa exclusão justifica-se, ainda, pela baixa representatividade estatística dessa categoria, de acordo com a Tabela 13.

Tabela 13 — Desempenho dos alunos em redação por grau de escolaridade da mãe.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média	
					Limite inferior	Limite superior
Total	**4.079.306**	**546,91**	**139,965**	**,069**	**546,78**	**547,05**
Nunca estudou	182.720	484,51	134,117	,314	483,90	485,13
Não completou a 4ª série/5º ano do EF	774.895	510,14	127,761	,145	509,86	510,43
Completou a 4ª série/5º ano do EF	655.896	527,80	128,704	,159	527,49	528,11
Completou a 8ª série/9º ano do EF, mas não o EM	593.432	536,06	130,159	,169	535,73	536,39
Completou o EM, mas não a Faculdade	1.270.297	559,48	136,570	,121	559,24	559,72
Completou a Faculdade, mas não a Pós-graduação	350.577	611,90	150,779	,255	611,40	612,40
Completou a Pós-graduação	251.489	626,95	154,940	,309	626,35	627,56

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A Tabela 13 apresenta um dado relevante para os estudos sobre essa variável, comprovando que quanto maior o grau de escolaridade da mãe ou responsável feminino (completou a pós-graduação), maior o desempenho dos filhos (626,95) na redação do Enem 2015. Evidencia-se uma diferença de 142,44 pontos, quando relacionadas àquelas que possuem maior grau com as de menor grau de escolaridade. Destaca-se, ainda, que comparando aqueles que obtiveram os melhores resultados com aqueles cujas mães concluíram o EM, mas ainda não concluíram a graduação (559,48), resulta em uma diferença de 67,47 pontos. Desse cruzamento, infere-se que quanto maior o nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável, maiores os desempenhos de seus filhos ou dependentes.

Com o propósito de verificar se os dados da Tabela 13 possuem significância, procedeu-se à utilização do teste de homogeneidade de variância — o teste de Levene.

Tabela 14 — Teste de homogeneidade de variâncias para o grau de escolaridade da mãe.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
5.865,202	6	4.079.299	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A homogeneidade de variâncias para a variável Grau de escolaridade da mãe foi verificada e confirmado o nível de significância (Sig.: 0,000), garantindo que há diferenciação estatística das variâncias entre os grupos analisados.

Ainda para garantir a validade da análise estatística dos dados dessa variável, utilizou-se o teste ANOVA, conforme dados constantes na Tabela 15, a seguir.

Tabela 15 — Análise de Variância para a variável grau de escolaridade da mãe.

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	79.914.480.240,000	4.079.305			
Entre	5.360.977.653,000	6	893.496.275,500	48.888,896	,000
Nos grupos	74.553.502.590,000	4.079.299	18.276,057		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

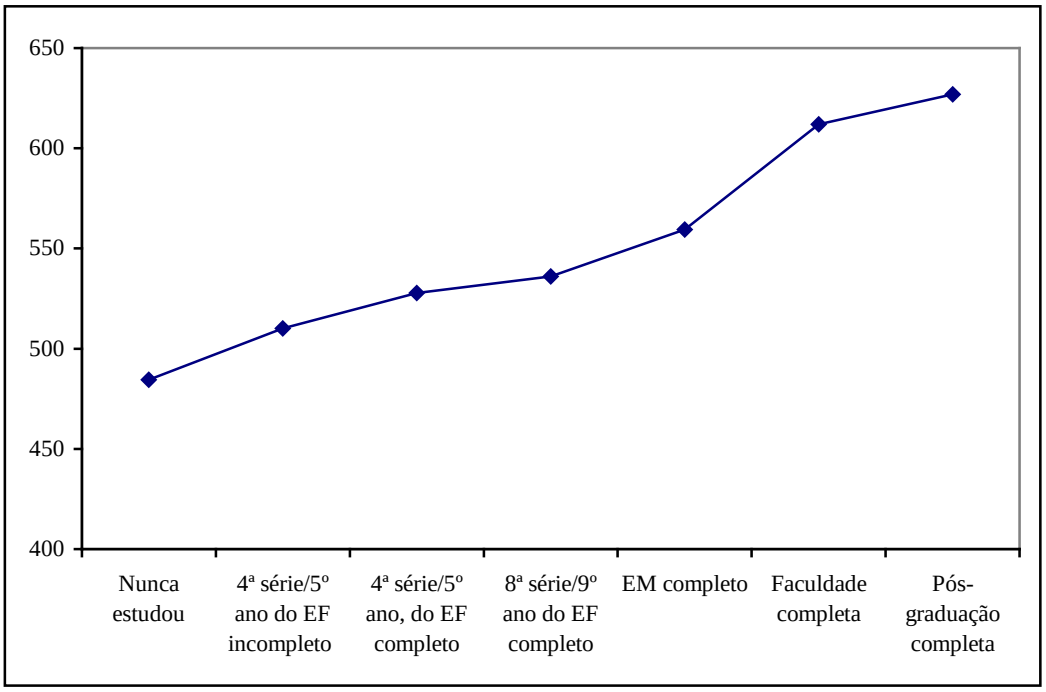
Com a distribuição estatística F = 48 888,896 e nível de significância Sig.: 0,000 garante-se a confiabilidade da análise estatística dos dados da variável Grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável, com base nos resultados apresentados pela ANOVA (Tabela 15).

O Gráfico 14 apresenta o grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável, relacionado ao desempenho escolar dos candidatos.

O Gráfico 14 indica uma maior concentração nas médias dos alunos cujas mães possuem nível de escolaridade entre ‘Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-graduação’ e ‘Completou a Pós-graduação’. No entanto, há uma diferença de aproximadamente 15 pontos acima em relação ao desempenho do grupo de alunos em que as mães se encontram na segunda categoria, que é de 611,90 pontos, quando comparados às primeiras, que é de 626,95 pontos. Em relação aos estudantes que assinalaram, para essa variável, as opções ‘Completou o EM, mas não a Faculdade’ (que tem a maior população) e ‘Nunca estudou’ (que tem a menor), a diferença é de 74,97 pontos.

Ao se compararem os grupos com maiores desempenhos e os com menores, resulta em uma diferença de cerca de 142,44 pontos, demonstrando que quanto maior o grau de escolaridade das mães, melhor o desempenho dos filhos, como pode ser observado no excerto de Kleinke (2017), que justifica esse resultado pela interação entre mães e filhos.

Gráfico 14 — Média da nota da prova de redação por grau de escolaridade da mãe.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Constatou-se, pois, nesta pesquisa, que a variável ‘Grau de escolaridade da mãe ou mulher responsável’ corrobora com pesquisas anteriores sobre o assunto ao afirmarem ser a escolaridade da mãe fator determinante para o desempenho escolar dos filhos.

6.6 Quanto ao Grau de Escolaridade do Pai

A escolaridade do pai ou homem responsável, assim como a da mãe, é também um dos fatores que têm grande influência no desempenho acadêmico dos alunos que realizaram a Prova de Redação do Enem 2015. Quanto ao Questionário Socioeconômico do Enem 2015, a apresentação das categorias segue a mesma da mãe, ou seja, está subdividida em oito grupos, de acordo com a Tabela 16.

Há de se destacar que o aluno que tem um responsável masculino com maior escolaridade obteve um desempenho de 654,91 pontos, resultando em uma diferença de 87 pontos acima daqueles que concluíram o EM, mas ainda não concluíram a graduação, cujos alunos obtiveram 567,91 pontos. Desse cruzamento, infere-se que quanto maior o nível de escolaridade do pai ou homem responsável, maiores os desempenhos de seus dependentes.

Tabela 16 — Desempenho dos alunos em redação por grau de escolaridade do pai.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média	
					Limite inferior	Limite superior
Total	**3.849.750**	**547,93**	**140,343**	**,072**	**547,79**	**548,07**
Nunca estudou	242.586	490,44	133,270	,271	489,91	490,97
Não completou a 4ª série/5º ano do EF	959.207	515,22	128,062	,131	514,96	515,47
Completou a 4ª série/5º ano, mas não a 8ª série/9º ano do EF	677.026	534,17	130,331	,158	533,86	534,48
Completou a 8ª série/9º ano do EF, mas não o EM	525.139	544,08	132,367	,183	543,73	544,44
Completou o EM, mas não a Faculdade	1.044.834	567,91	138,841	,136	567,64	568,18
Completou a Faculdade, mas não a Pós-graduação	264.269	628,04	150,509	,293	627,47	628,62
Completou a Pós-graduação	136.689	654,91	155,736	,421	654,08	655,74

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

No entanto, faz-se necessário realizar alguns testes estatísticos como o de Levene e o ANOVA para verificar a homogeneidade de variâncias para o Grau de escolaridade do pai ou homem responsável. O teste de Levene (Tabela 17) revela:

Tabela 17 — Homogeneidade de variâncias para o grau de escolaridade do pai.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
4.746,315	6	3 849 743	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A homogeneidade de variâncias para o Grau de escolaridade do pai ou responsável masculino foi verificada e confirmado o nível de significância (Sig.: ,000), garantindo que há diferenciação estatística das variâncias entre os grupos analisados, ou seja, esse teste rejeita a hipótese de igualdade entre os grupos, pois assegura que as variâncias são estatisticamente significantes entre si.

Com a finalidade de validar a análise estatística, utilizou-se o teste ANOVA, conforme dados constantes na Tabela 18.

Tabela 18 — Análise de Variância para a variável grau de escolaridade do pai.

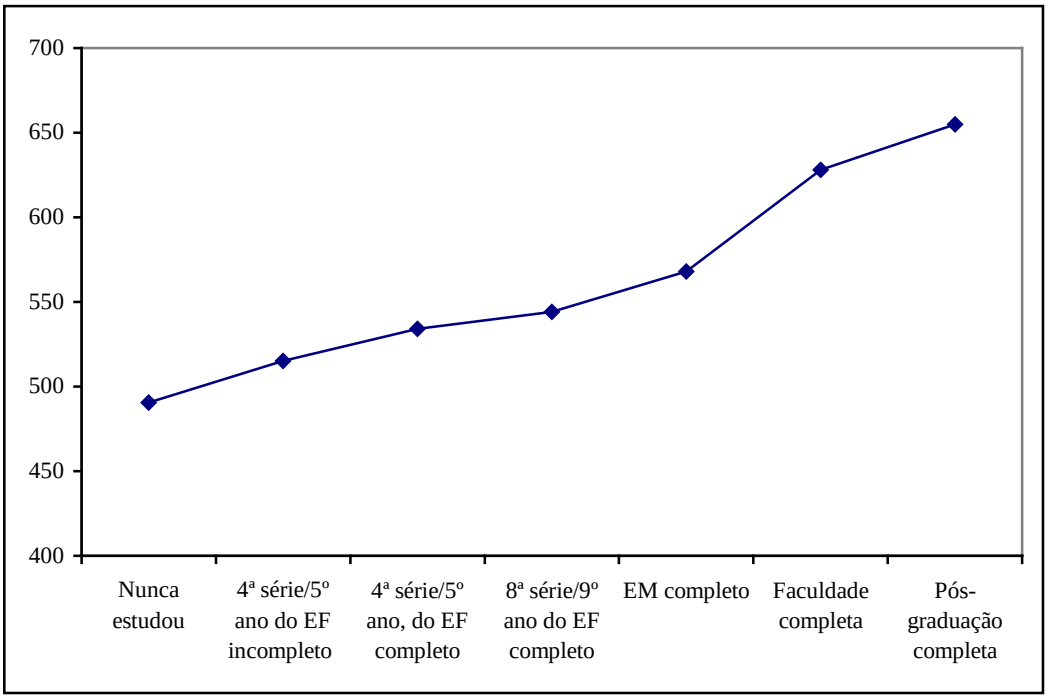
	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**75.824.888.890,000**	**3849749**			
Entre Grupos	5.641.709.667,000	6	940.284.944,500	51.577,250	,000
Nos grupos	70.183.179.220,000	3849743	18.230,614		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Esse teste assegurou a veracidade das médias e dos desvios padrão, quando comparados, o que resultou na distribuição estatística F = 46 455,988 e nível de significância estatística (Sig. = 0,000), garantindo, assim, a comparabilidade entre as estatísticas descritivas.

O Gráfico 15 apresenta o comportamento do grau de escolaridade do pai relacionado ao desempenho escolar dos candidatos.

Gráfico 15 — Média da prova de redação por g de escolaridade do pai.



Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Como pode ser observado no Gráfico 14, há um crescimento acentuado na média dos candidatos que têm pai ou responsável masculino com grau de escolaridade entre “Não completou a 4ª série/5º ano do ensino fundamental” e “Completou a Pós-graduação” a diferença é de 139,69. Para aqueles que assinalaram a opção “Não estudou”, sua média ainda guarda uma distância de 24,78 e se assemelha à daqueles que não completaram a 4ª série/5º ano do EF.

Salienta-se que a média dos alunos que têm pais ou homens responsáveis com maior grau de escolaridade é de 654,91 pontos; enquanto aqueles estudantes que têm mãe ou responsável mulher com o mesmo nível de escolaridade é 626,95 pontos, acentuando-se, assim, uma diferença de 27,96 pontos.

Assim, a despeito da literatura reforçar a escolaridade da mãe como um dos principais indicadores do capital cultural dos seus filhos, referenciado no Capítulo 5, ocorreu o inverso nas análises realizadas no estudo ora apresentado, como se pode verificar nas tabelas e gráficos apresentados. Concluiu-se, pois, que quanto maior o grau de escolaridade do pai ou homem responsável, maior é o desempenho obtido pelos filhos ou familiares na prova de Redação do Enem 2015.

Por fim, em virtude de os resultados deste estudo contrariarem as pesquisas sobre essa temática, sugere-se que a variável referente ao grau de escolaridade dos pais deve ser investigada em pesquisas posteriores para se conhecerem as causas dessas mudanças e suas implicações para a proficiência dos estudantes brasileiros.

6.7 Quanto ao Tipo de Escola

Para a análise da variável Tipo de Escola, o Questionário Socioeconômico do Enem 2015 traz quatro alternativas, como mencionado no Capítulo 5, mas somente duas foram selecionadas para esta investigação, por terem maior representatividade estatística: Pública e Privada.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram este estudo, quando testados, demonstraram que os resultados corroboram com a premissa da literatura acerca do tema, qual seja, estudantes de escolas particulares têm desempenho superior aos das escolas públicas, conforme Tabela 19.

Tabela 19 — Estatísticas descritivas da nota de redação por tipo de escola.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média	
					Limite inferior	Limite superior
Total	**1.225.112**	**547,15**	**142,083**	**,128**	**546,90**	**547,40**
Pública	952.189	519,48	129,047	,132	519,22	519,74
Privada	272.923	643,66	143,301	,274	643,12	644,19

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Nesse sentido, pode-se destacar na Tabela 19 que os alunos das escolas privadas têm rendimento muito superior aos das escolas públicas, sendo que esses últimos são maioria (N = 952 189) quando comparados à população (N = 1225112). Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à dispersão das médias das escolas privadas, que é de quase 20 pontos a mais que a da escola pública — o que significa que há menos equidade entre essas do que entre aquelas. No entanto, essa diferença pode estar relacionada aos outros fatores analisados neste estudo e, para além deles, como os intraescolares, os relativos à motivação pessoal, *e.g*., como se pode comprovar no arcabouço teórico.

Este estudo confirma a literatura sobre a temática, como aponta Andrade e Laros (2007), já referenciado no capítulo sobre fatores associados ao desempenho escolar, quando afirmaram que os alunos das escolas privadas obtiveram desempenho 50% superior ao das escolas públicas. Todavia, quando considerado o NSE das famílias, essa diferença caiu para 18%.

No que concerne ao capital cultural e ao financeiro, esses influenciam diretamente na proficiência dos estudantes, quer estejam em escolas públicas ou privadas. Diante desse fato, é imprescindível que a escola, especialmente a pública, não contribua para a legitimação das desigualdades sociais, compreendendo qual seu real papel como agente de transformação da sociedade como preconiza os documentos oficiais, pois somente assim será possível haver mais justiça e menos desigualdade.

No sentido de contribuir para essa transformação social, Kleinke (2017), em seu artigo intitulado “O Enem e o impacto de variáveis socioeconômicas e educacionais”, orienta que quando o sistema de ensino conseguir incorporar a teoria de Bourdieu, a relação da educação ou do sistema de ensino com a sociedade tenderá a ganhar mais qualidade, pois a interação dos conhecimentos é o viés mais apropriado para produzir o saber e transformar a sociedade como um todo.

No mesmo estudo, Kleinke (2017, p. 45) assevera que os participantes que concluíram ou estavam concluindo o EM na rede pública e que prestaram o Enem no período de 2009 a 2012 correspondem a 76% dos candidatos, mas somente 38% estão no grupo com as melhores proficiências. Ele ainda relaciona essa variável à renda familiar e conclui que “[...] um candidato de renda média, que cursou a educação básica na escola pública, quando comparado a um candidato de renda alta, que cursou a educação básica na escola privada, apresenta uma chance oito vezes menor de estar no decil superior” (KLEINKE, 2017, p. 48).

Essa diferença no desempenho dos estudantes dos dois tipos de escolas, induz a se pensar no investimento feito pelos pais na educação de seus filhos, nos valores por aluno e na

relação custo/benefício de escolas públicas e privadas, consideradas todas as informações envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Pois, somente assim, poder-se-ia assegurar o grau de interferência desses fatores na proficiência escolar.

No que diz respeito aos investimentos públicos, dados comprovam que o Brasil investe aproximadamente R$ 769,29 por aluno da rede pública, ao mês, totalizando R$ 9.231,49 por ano; e, para toda a educação básica, o valor empreendido totaliza R$ 83.083,48[26], segundo *site* do Inep. Grosso modo, esses valores são bastante expressivos, aproximando-se dos valores investidos pelos pais de alunos de escolas particulares. No entanto, observam-se melhores resultados no rendimento escolar destes se comparados àqueles. Isso pode significar que a escola pública não tem conseguido desempenhar sua missão de alcançar os objetivos e as metas do Ideb, assegurando aos brasileiros a formação imprescindível para exercerem sua cidadania — preparação para o trabalho e/ou o prosseguimento nos estudos.

Ainda revisando a literatura sobre esse tema, encontrou-se que

> O fator de infraestrutura da escola tem impacto significativo somente nas notas médias de Redação das escolas públicas. Já entre as escolas privadas, os resultados da modelagem revelam que esse fator não exerce nenhuma influência nas notas médias obtidas. Isso pode ser explicado pelo fato de as escolas privadas serem mais homogêneas em termos de infraestrutura do que as escolas públicas. (VASCONCELOS *et al.*, 2016, p. 164).

De acordo com esses autores, "[...] Os fatores de infraestrutura e capital das famílias estão menos correlacionados entre as escolas públicas [...]", do que entre as escolas particulares — o que pode indicar que a relação escola e alunos com renda familiar alta não é tão forte, ou seja, é uma correlação moderada (0,311).

Para a comprovação dos dados da Tabela 19, foram realizados os testes de Levene e o ANOVA, a seguir.

Tabela 20 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável tipo de escola.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
10.453,912	1	1.225.110	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A Tabela 20 apresenta significância estatística igual a 0,000, garantindo a homogeneidade entre as variâncias dos dois grupos analisados na variável 'tipo de escola'.

[26] Estimativa do Investimento Público Direto em Educação Cumulativo por Estudante ao Longo da Duração Teórica dos Estudos, com Valores Atualizados para 2014 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2014. Segundo site do Inep, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 17 maio 2017.

Tabela 21 — Análise de Variância entre os grupos da variável Tipo de Escola.

	Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**24.732.194.460,000**	**1.225.111**			
Entre Grupos	3.270.695.010,000	1	3.270.695.010,000	186.704,623	,000
Nos grupos	21.461.499.450,000	1.225.110	17.518,018		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Esse teste assegurou a veracidade das médias e dos desvios padrão, quando comparados, o que resultou na distribuição estatística F = 186.704,623 e nível de significância estatística (Sig. = 0,000), garantindo, assim, a comparabilidade entre as estatísticas descritivas na Tabela 21.

Os dados resultantes da análise de dados são bastante expressivos e clamam por uma ampla discussão sobre a qualidade da escola pública que promova tomada de decisões que impactem em mudanças neomobilísticas, de acordo com Stufflebeam *et al.* (1971), quais sejam, as que se referem a mudanças grandes e inovadoras, capazes de superar as limitações verificadas.

6.8 Quanto à Região Geográfica e Distrito Federal

A Região Geográfica é uma das variáveis que também interferem de forma expressiva no desempenho escolar dos estudantes da educação básica, haja vista a extensão territorial, bem como a desigualdade social existente no Brasil.

Quanto a esses dois aspectos, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), nos últimos 20 anos, teve um aumento significativo de 0,200 pontos, saindo de 0,545 (1980) para 0,744 (2014). A despeito desse crescimento, ainda há níveis elevados de desigualdade social e econômica, mesmo dentro de uma mesma região, estado e /ou município. Algumas regiões apresentam IDH alto como Sul e Sudeste, enquanto o Nordeste é o que tem o mais baixo. Há estados como Santa Catarina com o IDH = 0,840; Ceará no 22° lugar — 0,723; e Alagoas, com 0,677, conforme dados do IBGE. Observa-se uma diferença de 0,163 pontos entre esses estados.

Como assegura a literatura, o NSE interfere diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, como se pode constatar nos dados da Tabela 22:

Tabela 22 — Desempenho em Redação por Região Geográfica.

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média	
					Limite inferior	Limite superior
Total	**1.225.116**	**547,15**	**142,083**	**,128**	**546,89**	**547,40**
Norte	101.590	527,95	142,446	,447	527,07	528,82
Nordeste	320.916	535,91	149,450	,264	535,39	536,42
Centro-Oeste	82.427	537,78	144,425	,503	536,79	538,76
Sudeste	527.144	555,10	139,927	,193	554,72	555,48
Sul	170.106	555,24	129,592	,314	554,63	555,86
Distrito Federal	22.933	580,29	140,196	,926	578,47	582,10

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

A Tabela 22 mostra a distribuição das estatísticas descritivas das notas relativas às cinco regiões do Brasil, como também a do Distrito Federal, por ter tido o desempenho mais alto e possuir características distintas das demais cidades do País. Observa-se que a grande maioria dos candidatos que realizaram a prova de redação são da região sudeste (N = 527 144), seguida pela região nordeste (N = 320 916) e sul (N = 170 106).

De uma forma geral, os alunos das regiões Sul (555,24) e Sudeste (555,10) têm melhor desempenho na prova de redação, quando comparados aos de outras regiões do Brasil, sendo a região Norte (527,95) a que aparece com o desempenho mais baixo. Em relação ao desvio padrão, a região Sul é a que possui o menor (129,592), enquanto o Nordeste tem o maior (149,450).

A análise estatística presente na Tabela 22 foi confirmada pelos testes de Levene e o ANOVA, a seguir.

Tabela 23 — Teste de homogeneidade de variâncias para a variável tipo de escola.

Estatística de Levene	gl1	gl2	Sig.
629,885	5	1.225.110	,000

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

Tabela 24 — Análise de Variância (One-Way ANOVA) entre a regiões geográficas.

	Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Total	**24.732.072.270,000**	**1.225.115**			
Entre Grupos	154.891.312,800	5	30.978.262,560	1.544,188	,000
Nos grupos	24.577.180.950,000	1.225.110	20.061,203		

Fonte: Direta, a partir dos dados do Enem 2015.

De acordo com a Tabela 23, as variâncias obtidas para os seis grupos analisados apontam para uma diferenciação entre si, uma vez que a significância associada ao teste é inferior a 0,05 (Sig. = 0,000).

Conforme Tabela 24, o nível de significância foi garantido (Sig.: 0,000), embora se tenha encontrado uma estatística (F = 1 544,188) bem menor do que as análises anteriores, possibilitando, assim, a comparabilidade entre os grupos formados pela variável região geográfica e Distrito Federal (Tabela 22). Corroborando com o resultado obtido pelo teste de igualdade das médias, a análise de variância (ANOVA) também rejeita a hipótese nula.

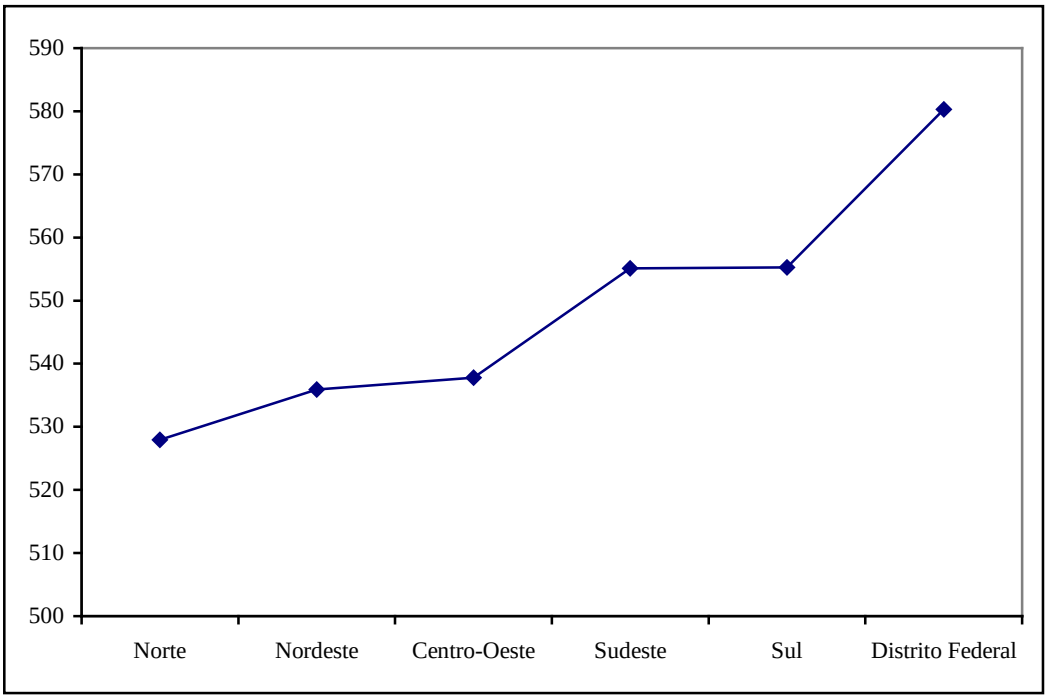
Enfim, observou-se no estudo ora apresentado, haver diferença entre as regiões geográficas, com uma superioridade de 27,29 pontos se comparadas as regiões as quais os estudantes obtiveram os desempenhos mais elevados a aqueles com os menores. Salienta-se que esse resultado é bastante significativo, porém recomenda-se realizar estudos de aprofundamento desta variável, associando-as às outras variáveis, em pesquisas posteriores.

O Gráfico 16, a seguir, apresenta o desempenho escolar dos candidatos em cada Região Geográfica e no Distrito Federal.

Pode ser observado no Gráfico 16, que as regiões Sul e Sudeste estão no mesmo patamar estatístico. Algo similar acontece entre as regiões nordeste e centro-oeste, sendo a região norte a que tem o pior desempenho quando comparada às demais. O Distrito Federal destaca-se com o melhor desempenho, ficando com média acima de 20 pontos em relação ao eixo sul-sudeste.

Os dados obtidos por este estudo corroboram com pesquisas anteriores, quanto ao desempenho escolar associados às cinco regiões do país, como as de Ferrão *et al.* (2001); Albernaz, Ferreira e Franco (2002); Andrade e Laros (2007), e Soares (2004), com dados do Saeb 2001, que, em relação à proficiência dos estudantes da 3ª série do EM, em LP, houve impacto positivo para as regiões Norte e Nordeste e negativo para o Sudeste, Sul e Centro-Oeste.

Gráfico 16 — Desempenho por Região Geográfica e Distrito Federal.



Fonte: Direta, a partir da análise dos dados do Enem 2015.

Por fim, novas investigações podem ser realizadas, a fim de se elucidarem pontos que este estudo não contemplou, como: realizar outros cruzamentos para verificar o desempenho em função da etnia/raça/cor com renda familiar, ou com gênero, ou ainda tipo de escola, a fim de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.

7 CONCLUSÃO

Este estudo confirmou as pesquisas já realizadas, descritas na revisão literária, ao constatar que o nível socioeconômico dos alunos possui forte impacto no desempenho escolar. Embora se configurem como fatores extraescolares, o NSE pode ser um agente que facilite ou dificulte o aprendizado do aluno, afetando o seu desempenho.

Nesse sentido, esta pesquisa confirmou a tese de que os fatores socioeconômicos influenciam na produção escrita dos estudantes. Em defesa dessa tese, foram delineados os objetivos — geral — identificar os fatores socioeconômicos que interferem no desempenho do alunado na Prova de Redação do Enem; e os específicos — analisar o desempenho dos alunos na redação do Enem; analisar as associações entre o desempenho e o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes, e identificar, entre as variáveis, as categorias que mais impactam no desempenho.

Quanto ao desempenho em redação, constatou-se que mais de 60% dos estudantes encontram-se abaixo da média, isso sem contabilizar os que tiveram nota ‘zero’; e que menos de 10% obtiveram a média do País; e que, aproximadamente, 15% tiveram desempenho acima da média. Vale salientar que não foram contabilizados nesse cálculo os estudantes que alcançaram nota mil, por não terem representação estatística.

Diante dos dados apresentados, o desempenho em produção escrita dos estudantes depende de fatores relacionados ao próprio aluno, às suas famílias, ao contexto socioeconômico do qual fazem parte, entre outros.

Os resultados da pesquisa ora apresentada, ao se concentrar na interface entre o desempenho dos alunos na produção escrita do Enem e os fatores associados, confirmaram os dados já existentes quanto ao Gênero, à Raça/Cor, à Renda Familiar, ao Tipo de Escola e à Região Geográfica, entretanto apresentaram divergências no que diz respeito ao Grau de Escolaridade do Pai e ao da Mãe.

Em relação ao Gênero, a superioridade do gênero feminino, quando comparado ao masculino, foi evidenciada, tanto em relação ao desempenho de estudantes na Prova de Redação do Enem 2015, quanto no que concerne à participação.

Ao se analisarem os resultados do fator Etnia/Raça/Cor, comprovou-se uma diferença positiva no desempenho do grupo de alunos brancos, quando comparados aos amarelos; já ao serem comparados aos pardos, essa diferença aumentou; e, em relação aos pretos, aumentou ainda mais. Entretanto, a maior diferença encontrada foi em relação aos

indígenas. Infere-se, pois, que há uma desproporcionalidade no que tange ao desempenho escolar dos estudantes do EM, quando associado a este fator.

Quanto à Renda Familiar, percebeu-se que as condições socioeconômicas dos estudantes impactam diretamente em seus desempenhos escolares. Dessa forma, os dados confirmam o pensamento de Bourdieu (1998), no que concerne às relações existentes entre capital financeiro e capital cultural. Diante dessa constatação, urge a adoção de políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais do País, no sentido de possibilitar às camadas populacionais menos favorecidas melhores condições de vida que implicam em moradia, saúde e educação de qualidade.

Outra constatação do presente estudo diz respeito ao Grau de Escolaridade da Mãe que apontou uma maior concentração nas médias dos alunos, cujas mães têm graduação ou pós-graduação, quando comparadas com às médias daqueles que têm mães com EM completo ou graduação incompleta. Infere-se que quanto maior o nível de escolaridade da mãe ou mulher responsável, maior o desempenho de seus filhos ou dependentes.

No que se refere ao fator Grau de Escolaridade do Pai, a média dos alunos que têm pais ou homens responsáveis com maior grau de escolaridade é maior quando comparada à média daqueles estudantes que têm mãe ou responsável mulher com o mesmo nível de escolaridade. Esse resultado revela uma aparente dissonância entre o que apregoa a literatura ao afirmar ser a escolaridade da mãe mais influente no desempenho escolar dos seus filhos, do que a do pai. Adverte-se que as pesquisas anteriores tratam dos fatores associados ao desempenho escolar, e não especificamente da produção textual.

Nesse sentido, sugerem-se outras pesquisas que analisem as variáveis referentes ao Grau de Escolaridade dos Pais para se conhecerem as causas dessa mudança e das implicações para a proficiência em escrita dos estudantes brasileiros.

Os resultados relacionados às escolas corroboraram com o referencial teórico, cuja premissa é a de que os alunos das escolas privadas têm um desempenho melhor do que os alunos das escolas públicas. Outro aspecto que chama a atenção refere-se à dispersão das médias das escolas privadas que é maior do que a das públicas. O significado dessa diferença indica uma maior heterogeneidade das escolas privadas, tendo em vista região geográfica, público-alvo, entre outros aspectos, em relação às públicas.

Ao se partir para um olhar interventivo, a escola precisaria ter o cuidado para não legitimar as desigualdades sociais por meio da educação, como nos alerta Bourdieu (1998), para quem os problemas econômicos e sociais não poderiam ser superados apenas pela educação, mas, sim, considerando também a origem social dos estudantes. Somente fazendo

uma leitura mais global da sociedade, entendendo as diferentes relações existentes, é que seria possível a transformação social almejada.

Ao analisar o desempenho dos estudantes em relação à variável Região Geográfica e Distrito Federal, foi necessário lançar um olhar distinto para as categorias que compõem esta variável, haja vista que o Distrito Federal não pode ser comparado às regiões geográficas por possuir características idiossincráticas, não permitindo assim tal comparação. Essas idiossincrasias elevam os resultados do DF, corroborando com os estudos anteriores e, se incorporados à região geográfica, na qual está inserido, elevará os índices da região, distorcendo a realidade.

Destarte, constatou-se que entre as regiões geográficas, os alunos das regiões Sul e Sudeste tiveram os desempenhos mais altos na prova de redação, enquanto os da região Norte obtiveram o mais baixo. Esses resultados demonstraram uma heterogeneidade muito grande entre as diversas regiões do País, sendo necessário adotar políticas públicas mais eficazes, especialmente em relação às regiões Norte e Nordeste.

Logo, ratificou-se que os fatores analisados nesta pesquisa são determinantes para o desempenho em redação dos estudantes do EM e que a prova do Enem, a despeito de ser elaborada com base em uma Matriz de Referência, abrangendo competências e habilidades básicas para a consolidação dos estudos realizados no EM, não contempla parte da população do País, haja vista que a universalização do ensino ainda não se efetivou.

Diante desse antagonismo, a pesquisadora vislumbra uma mudança na elaboração da proposta de redação do Enem, com temas mais universais ou mesmo temas regionais, tendo em vista as pluralidades territoriais, culturais, socioeconômicas e políticas existentes entre as diversas regiões. Pluralidade essa que clama por uma atenção diferenciada que deveria ser levada em consideração pelos órgãos responsáveis na elaboração da proposta de redação, uma vez que estudantes de uma determinada região podem apontar, com mais propriedade, em seus textos, propostas de intervenções sociais, capazes de promover soluções para os problemas abordados. Isso, grosso modo, pode interferir nos resultados encontrados entre as variáveis estudadas e até mesmo em outras que não foram consideradas por esta pesquisadora.

Caso essas sugestões sejam incorporadas nas futuras edições do Enem, acredita-se que mudanças substantivas nos resultados possam ser observadas, mormente, nos relativos ao fator Região Geográfica. Ressalta-se, ainda, que os estudos dos componentes curriculares, bem como as vivências dos estudantes podem possibilitar uma produção de textos bem mais

próximos das realidades dos estudantes e, certamente, com propostas de intervenção social mais exequíveis e eficazes.

Ademais, pesquisas futuras podem ser realizadas no sentido de aprofundar e/ou de ampliar os estudos acerca dos fatores associados ao desempenho em redação, considerando outros cruzamentos dessas variáveis que não foram contemplados no estudo vigente, bem como a influência de outros fatores socioeconômicos.

No ensejo, vislumbrou-se também analisar as contribuições do Enem para a promoção de políticas públicas mais contundentes que objetivam uma educação mais equânime e eficaz, haja vista que os sujeitos que dele participam e que dele poderão se beneficiar são de diferentes contextos socioeconômicos, político-filosóficos e culturais, além de possuírem particularidades próprias que os fazem seres individuais.

Por fim, estudos que tratam de relações de causalidade merecem atenção especial, haja vista o NSE ter forte influência no desempenho escolar dos estudantes, podendo ser útil para os gestores públicos na tomada de decisões para a elaboração de políticas públicas educacionais, no intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino público e, consequentemente, do desempenho dos estudantes. Assim, poder-se-ia ter cidadãos mais consciente de seus direitos e deveres, buscando superar suas limitações e capazes de se (re) inventarem e recriarem um País mais justo e mais equânime.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. **Qualidade e eqüidade no ensino fundamental brasileiro**. 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4340> Acesso em 21/mar./2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 21, n. 46, p. 271-296, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. O Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **ANAIS VII** Reunião da ABAVE — Avaliação e Currículo: um diálogo necessário. Nº 1, p. 15-32, 2013.

ANDRADE, Gisele Gama e RABELO, Mauro Luis (Org.). **A Produção de Textos no ENEM**: Desafios e Conquistas. Brasília: UnB, 2007.

ANDRADE, Josemberg M. de; LAROS, Jacob A. Fatores Associados ao Desempenho Escolar: Estudo Multinível com Dados do SAEB/2001. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2007, Vol. 23 n. 1, pp. 033-042. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a05v23n1.pdf> Acesso em 4/fev/2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: La vía para la calidad educativa. **Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.7, n.25, p. 355-368, 1999.

_____. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** [en linea] 2008, 6 (Sin mes): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160408> ISSN. > Acesso em 30/jun/2017.

_____. **Psicometria moderna**: características e tendências. Estudos em Avaliação Educacional 20.43 2009: 319-340. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2052/2011. Acesso em 30/jun/2017.

_____. Doze Motivos Favoráveis à Adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (EFES). **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: < http://www.redalyc.org/html/551/55160408/> Acesso em 30/agos/2015.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo a sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. D. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes**: uma análise em painel dos dados do Saeb. MEC/INEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, p. 19. 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a macroeconomia**. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com/site/vista/2005/fev25.htm> Acesso em 21/out./2015

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso e FERNANDES. **Eficácia e Equidade na Educação Brasileira**: Evidências baseadas nos dados do SAEB 2001, mimeo, Puc-Rio, Laboratório de Avaliação da Educação, agosto de 2002.

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

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. Emenda Constitucional 14/1996 | **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

_____. **Enem 2015**. http://portal.inep.gov.br/ Acesso em 24/set./2015.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio — Enem 2013**. Apresentação. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13089-apres-Enem-maio-pdf&Itemid=30192> Acesso em 10/set./2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 2/jun/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico-metodológica /Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. — Brasília: O Instituto, 121 p. 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Enem 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/microdados> Acesso em: 20/jan/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Prova de Matemática e suas Tecnologias. 2º Dia. **Caderno 7 Azul**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_07_AZUL.pdf> Acesso em 26/mar/2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 12 Julho 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília -DF, 1996.

BRASIL. **Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do Enem 2013**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/manual-avaliadorENEM2013.pdf> Acesso em 10/set./2015

_____. **Matriz de Referência para o Enem (2014)** <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/Enem/downloads/2012/matriz_referencia_Enem.pdf> > Acesso em 10/set./2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1997. (Versão preliminar).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. (4 v.).

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) PCN. Parte I - Bases Legais**. Brasília: Governo Federal, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf > Acesso em 15/mai/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio). Parte II**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Governo Federal, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf > Acesso em 15/mai/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006**. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 14/jun/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PCNEM +. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2007. (Versão eletrônica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em 15/jul/2014.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002599.pdf. Acesso em 15/jul/2014.

BRASLAVSKY, Cecilia; ACOSTA, Felicitas. **La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa**: un Desafío para la Educación Superior en América LatinaREICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140203> ISSN. Acesso em: 15/mai/2014.

BRASLAVSKY, Cecilia *et al.* Historical competence as a key to promote democracy en A. Benavot and C. Braslavsky. **School Knowledge in Comparative** (eds.), The University of Hong Kong. Springer, p. 89-104, 2007.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Organizadores). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundi Idiomas e traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **A Argumentação Persuasiva** (no prelo), 2015.

CHOMSKY, Noan. **Linguística Cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Petrópolis: Vozes, 1972.

COLEMAN, James S. Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Organizadores). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Tradução: Viamundi Idiomas e traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CORRÊA, Vilma Reche e Lucília GARCEZ. **Manual de Capacitação para a Avaliação das Redações do ENEM 2013**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/arquivos/manual-avaliadorENEM2013.pdf> Acesso em 10/set./2015.

CRONBACH, L. J. **Course Improviment through Evaluation**. Teachers College Record, 64, 1963.

CRONBACH, L.; SNOW, R. **Individual differences in learning ability as a function of instructional variables**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1969.

DEFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

DE KETELE, Jean Marie. Caminhos para a Avaliação de Competências. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 40-3, p. p. 135-147, 2006. Disponível em: http://98.130.112.242/index.php/rppedagogia/article/view/1172/620 Acesso em 29/11/2015.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, N. C; DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional**: teorias e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educativa**: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DOMENICO, Edvane Birelo Lopes; COSTARDI, Cilene Aparecida de. Referências para o ensino de competências na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**: REBEn, São Paulo, v. 58, n. 4, p.453-457, 18 jul. 2005.

ELSTER, Jon. *Accountability in athenian politics.* In: PRZEWORSKI, Adam; SOTOKES, Susan C.; MANIN, Bernard (eds). **Democracy, Accountability and Representation**. Cambridge: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in the Theory of Democracy), 1999.

ESCORZA, Tomás Escudero. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE)**, v. 9, nº 1. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Modalidade Escrita Formal da Língua Portuguesa**. 2013. Disponível em:<https://pt.scribd.com/doc/187563163/Carlos-Alberto-Faraco-Modalidade-escrita-formal> Acesso em 16/set./2015.

_____. **A produção textual de um estudante ao final do ensino médio**. 2014. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:i_ETTRcq5h8J:https://docslide.com.br/documents/carlos-alberto-faraco-a-producao-textual-de-um-estudante-ao-final-do-ensino.html+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 16/set./2015

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. **Conferência proferida no Seminário Avaliação externa e qualidade das aprendizagens**. Lisboa: CNE. 2014. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16011/1/DFernandes_TextoCNE_Outubro_2014.pdf. Acesso em 15/03/2015.

_____. Avaliação de programas e projetos educacionais: Das questões teóricas às questões das práticas. In D. Fernandes (Org.), **Avaliação em educação**: Olhares sobre uma prática social incontornável, pp. 185-208, 2011. Pinhais, PR: Editora Melo. Disponível em http://hdl.handle.net/10451/5788. Acesso em 15/03/2015.

_____. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), **Olhares e interfaces**: Reflexões críticas sobre a avaliação, pp. 15-44. Cortez: São Paulo, 2010.

_____. **Avaliar para aprender**: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FERRÃO, M. E. *et al.* O SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e Contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan-dez 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FETTERMAN, David M. Empowerment Evaluation. **American Journal of Evaluation** 1994; 15; 1. DOI: 10.1177/109821409401500101.

FIRME, T. P. Avaliação, tendências e tendenciosidades. *In:* **Revista Ensaio**: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, vol.1, n. 2, p. 5-12, jan. /mar., 1994.

FLEURY, Maria Tereza Leme e FLEURY, Afonso. Em busca da competência. **Encontro de Estudos Organizacionais** 1. 2000. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2000-24.pdf. Acesso em 29/11/2015.

_____. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea** 5.SPE. 2001: 183-196. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf.Acesso em 29/11/2015.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alícia. A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Revista PUC Educação** *on-line*, Fascículo nº 1, 2005. Disponível em <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-0599.EXE/7378.PDF?NrOcoSis=21166&Cd Lin Prg =pt>. Acesso em 27/12/2015.

FRANCO, Creso *et al*. **Eficacia escolar en Brasil**: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. Educación y brechas de equidad en América Latina. Santiago: Preal, p. 223-249, 2006.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo (SP): Editora Atlas; 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Círculo do Livro, SP, s/d.

GREMAUD, Amaury Patrick; FELICIO, Fabiana de e BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de efeito escola**: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil / Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GUBA, G. Egon. **The Paradigma Dialog**. SAGE Publications Ltd. London, 424 p. 1990.

GUBA, Egon S.; LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 318P. 2011.

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: Evolução nas condições de vida na década de 90. **IPEA - Textos para discussão** Nº 807. Brasília. 2001. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf Acesso em 23/mai/2017.

HIPPOLYTO, L. Q. ; CARVALHO, F. E. D.;ANDRIOLA, W. B. Assessing the efficiency and effectiveness of management school teaching and practice: a study in seven schools in public Ceará. In: 26th International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2013, Santiago Chile. **Annals of 26th International Congress for School Effectiveness and Improvement**. Santiago Chile: ICSEI, 2013. v. 1. p. 112.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre, Mediação, 2001.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KLEINKE, Maurício Urban. O Enem e o impacto de variáveis socioeconômicas e educacionais. In: Inep/MEC — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **BOLETIM NA MEDIDA**. Ano 5. nº 11. Brasília-DF, fev, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. Editora Cortez, 2006.

KUENZER, A. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho São Paulo: Cortez, 2000.

LAROS, Jacob Arie; MARCIANO, João Luiz; e ANDRADE, Josemberg Moura de. Fatores associados ao desempenho escolar em Português: um estudo multinível por regiões. **Ensaio**: Aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 623-646, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77/a02v20n77.pdf Acesso em 25/mai/2017.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange. Editions d'Organisation. 1994.

LE BOTERF, Guy. **De la Competénce** — Essai sur un Attacteur Étrange. *Les éditions D'Organizations*. Paris, 1995. (Quatrième Tirage).

LEON, F. L. L. D.; MENEZES FILHO, N. A. Reprovação, Avanço e Evasão Escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, 2003.

LIMA, Alessio Costa. **A Eficácia Escolar no Ensino Médio**: Uma Avaliação Longitudinal em Escolas da Rede Estadual no Ceará. Tese de Doutorado em Educação Brasileira/Avaliação Educacional, Universidade Federal do Ceará, 2015.

LUZ, Luciana. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 2006. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_899.pdf. Acesso em 29/mai/2017.

McClelland, David C. **Testing for Competence rather than Intelligence**. Harvard University. 1973. Disponível em: http://mohandasmohandas.com/african1/ap7301001(1).pdf. Acesso em 02/agos/2015.

MACEDO, Gláucia Alves. Fatores Associados ao Rendimento Escolar de Alunos da 5ª série (2000) - uma abordagem do valor adicionado. **Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, Caxambú-MG — Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_609.pdf>Acesso em: 01/02/2017.

MACEDO, Lino de. **Ensaios Pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Artmed. Porto alegre, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=6INat6EK_nYC&dq=Macedo+(2004)&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s. Acesso em: 01/08/2015.

_____. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: INEP. **ENEM: Fundamentação Teórico-Metodológica**. Brasília: O Instituto, 2005.

MARCUSCHI, Beth & CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: M. G. COSTA VAL & B. MARCUSCHI (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. (P. 237-260).

MARTELETO, Letícia J. O papel do tamanho da família na escolaridade dos jovens. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 2, p. 159-177, 2013.

MENDES, Murilo. **Poesia Completa e Prosa**. Org. Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aquilar, 1994.

MENEZES FILHO, N. **Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil/IBMEC. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf> Acesso: 10/mai/2017.

MONTGOMERY, Douglas C., RUNGER, George C. **Estatística Aplicada e probabilidade para engenheiros**. LTC: Rio de Janeiro, 2003.

PARLETT, M., HAMILTON, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In: GOLDBERG, M., SOUZA, C.P. (orgs.). **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982. (p.38-45).

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens** — entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PISA 2009 **Results**: Whats Makes a School Sucessful - Resoucers, Policies and Practies, OECD, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Heterogeneidade Discursiva e a Quinta Competência** (no prelo), p. 2-3, 2015.

RESENDE, Enio. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. Rio de janeiro, Qualitymark, 2000.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011.

RUEDA BELTRAN, Mario. La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. **REDIE** [*on-line*]. 2009, vol.11, n.2 [citado 2015-06-28], pp. 1-16. Disponible em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200005&lng=es&nrm=iso>.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. **Studies in Educational Evaluation**, n. 20, p. 147-166, 1994.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: **REICE**. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 2, núm. 2. 2004. Disponível em: https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5550. Acesso em 04/mar/2015.

_____. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira**: fatos e possibilidades. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, R. J. de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 14, n. 50, p. 107-126, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30410. Acesso em 25/mar/2017.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf. Acesso em 25/mar/2017.

SOARES, José Francisco; MURTA COLLARES, Ana Cristina. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006. Disponível em: http://www.redalyc.org/html/218/21849307/. Acesso em: 17/mar/2017

STAKE, Robert E. Uma subjetividade necessária em pesquisa educacional. *In:* GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais — vicissitudes, controvérsias, desafios**. E.P.U. — Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

STUFFLEBEAM, D. L. *et al.* **Educational evaluation and decision-making**. Itasca, Illinois: Peacock, 1971.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Trad. L. Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

UNESCO. **Resumen Ejecutivo** - Informe de Resultados: Factores Asociados. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). 15/jul/2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Observatório do ensino médio**. Curitiba, PR. 2015 Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/> Acesso em: 13/maio/2015.

VARGAS. Ana Isabel Mora. La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. **Revista Electrónica** "Actualidades Investigativas en Educación". 13/12/2004.

VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; MACHADO, Deise Tamara dos Santos Cavalcante; VINHA, Luis Gustavo do Amaral; CASTRO, Elianice Silva. Fatores associados ao desempenho no ensino médio na Área Metropolitana de Brasília: uma análise com equações estruturais. **ANAIS - VIII** Reunião da ABAVE - Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinamentos, Aprendizagens e Tendências Nº 2, Ano 2016 - p. 159-170. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/298-428-1-PB.pdf. Acesso em: 17/mar/2017

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VICENTE, Daniel Vitor. **Fatores Relacionados ao Desempenho Escolar**: Uma Análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, PR., 2014. Disponível em: http://www.uel.br/cch/soc/portal/pages/arquivos/OBEDUC/Dissertacao%20Daniel%20Vitor%20Vicente%20-Versao%20IMPRESSAO.pdf. Acesso em 18/jan/2017.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas, aprendizaje visor**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

WILCOX, R. R. ANOVA: A paradigm for low power and misleading measures of effect size? **Review of Educational Research**, v. 65, p. 51-77, 1995.

WORTHEN, Blaine R. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. *In:* GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. (Orgs.). **Avaliação de Programas Educacionais** — vicissitudes, controvérsias, desafios. E.P.U. — Editora Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo, 1982.

WORTHEN, Blaine e SANDERS, James. **Educational Evaluation**. New York, London, Longman, 1987.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia Livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Taylorismo. https://pt.wikipedia.org/wiki/Fordismo> Acesso em: 05/julho/2015

ANEXO A – EIXOS COGNITIVOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO C – REDAÇÃO DO ENEM 2015

* C I N Z 2 5 D O M 2 *

enem 2015

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "**A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira**", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

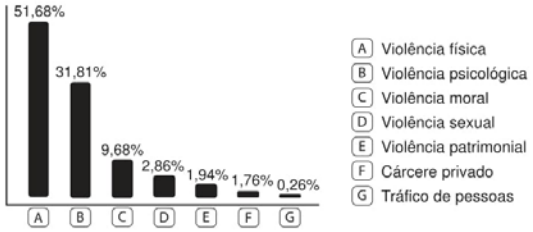
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanço 2014.** Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III

Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4% de processos julgados

9.715 prisões em flagrante

1.577 prisões preventivas decretadas

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

ANEXO D – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA REDAÇÃO

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS PARA A REDAÇÃO DO ENEM

COMPETÊNCIA / NÍVEIS (NOTAS)	I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.
NÍVEL 0	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	"Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa".	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Não articula as informações.	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.
NÍVEL I	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto de forma precária.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.
NÍVEL II	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL III	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL IV	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.
NÍVEL V	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

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.		
		A	Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.		
		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, servente de pedreiro, repositor de		

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

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).	C	Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricista, encanador, motorista, caminhoneiro,	1	Alfanumérica
		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.		
	A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima	A	Grupo 1: Lavradora, agricultora sem empregados, bóia fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista.		
		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, servente de pedreiro, repositora de		
		C	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, motorista,		

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Q004	da ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você. (Se ela não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dela).	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.	2 Numérica
		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	

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

		20	20		
Q006	Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)	A	Nenhuma renda.		
		B	Até R$ 788,00.		
		C	De R$ 788,01 até R$ 1.182,00.		
		D	De R$ 1.182,01 até R$ 1.572,00.		
		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.	1	Alfanumérica
		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$ 9.456,00.		
		O	De R$ 9.456,01 até R$ 11.820,00.		
		P	De R$ 11.820,01 até R$ 15.760,00.		
		Q	Mais de 15.760,00.		
Q007	Em sua residência trabalha empregado(a) doméstico(a)?	A	Não.		
		B	Sim, um ou dois dias por semana.	1	Alfanumérica
		C	Sim, três ou quatro dias por semana.		
		D	Sim, pelo menos cinco dias por semana.		
Q008	Na sua residência tem banheiro?	A	Não.		
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.	1	Alfanumérica
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q009	Na sua residência tem quartos para dormir?	A	Não.		
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.	1	Alfanumérica
		D	Sim, três.		

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Q010	Na sua residência tem carro?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q011	Na sua residência tem motocicleta?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q012	Na sua residência tem geladeira?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q013	Na sua residência tem freezer (independente ou segunda porta da geladeira)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q014	Na sua residência tem máquina de lavar roupa (o tanquinho NÃO deve ser considerado)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q015	Na sua residência tem máquina de secar roupa (independente ou em conjunto com a máquina de lavar roupa)?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Q016	Na sua residência tem forno micro-ondas?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q017	Na sua residência tem máquina de lavar louça?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q018	Na sua residência tem aspirador de pó?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q019	Na sua residência tem televisão em cores?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, uma.		
		C	Sim, duas.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q020	Na sua residência tem aparelho de DVD?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q021	Na sua residência tem TV por assinatura?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q022	Na sua residência tem telefone celular?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		
		D	Sim, três.		
		E	Sim, quatro ou mais.		
Q023	Na sua residência tem telefone fixo?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim.		
Q024	Na sua residência tem computador?	A	Não.	1	Alfanumérica
		B	Sim, um.		
		C	Sim, dois.		

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

		D	Sim, três.			
		E	Sim, quatro ou mais.			
Q025	Na sua residência tem acesso à Internet?	A	Não.	1	Alfanumérica	
		B	Sim.			
Q026	Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	A	Não, nunca trabalhei.	1	Alfanumérica	
		B	Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.			
		C	Sim, estou trabalhando.			
Q027	Com que idade você começou a exercer uma atividade remunerada?	A	Menos de 14 anos.	1	Alfanumérica	
		B	15 anos.			
		C	16 anos.			
		D	17 anos.			
		E	18 anos.			
		F	19 anos.			
		G	20 anos.			
		H	21 anos.			
		I	22 anos.			
		J	23 anos.			
		K	24 anos.			
		L	25 anos ou mais.			
Q028	Quantas horas semanais você trabalha ou trabalhava aproximadamente? (Considere a atividade remunerada mais recente.)	A	Até 10 horas semanais.	1	Alfanumérica	
		B	De 11 a 20 horas semanais.			
		C	De 21 a 30 horas semanais.			
		D	De 31 a 40 horas semanais.			
		E	Mais de 40 horas semanais.			
Q029	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Ajudar meus pais nas despesas com a casa.	0	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica	
		1				
		2				
		3				
		4				
		5				
		0				

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Q030	Indique a importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.).	1 2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
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	Numérica
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	Numérica
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	Numérica
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	Numérica
	Indique os motivos que levaram você	0 1			

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Q035	Indique os motivos que levaram você a participar do ENEM: Ingressar na Educação Superior pública.	2 3 4 5	0 indica o fator menos relevante e 5 o fator mais relevante	1	Numérica
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	Numérica
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	Numérica
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	Numérica
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	Numérica

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

NOME DA VARIÁVEL	Descrição	Variáveis Categóricas		Tamanho	Tipo
		Categoria	Descrição		
DADOS DE INSCRIÇÃO					
NU_INSCRICAO	Número de inscrição[1]			12	Numérica
NU_ANO	Ano do Enem			4	Numérica
CO_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Código do município de residência 1º dígito: Região 1º e 2º dígitos: UF 3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município 7º dígito: dígito verificador			7	Numérica
NO_MUNICIPIO_RESIDENCIA	Nome do município de residência			150	Alfanumérica
CO_UF_RESIDENCIA	Código da Unidade da Federação de residência			2	Numérica
SG_UF_RESIDENCIA	Sigla da Unidade da Federação de residência			2	Alfanumérica
IN_ESTUDA_CLASSE_HOSPITALAR	Indicador de inscrição em Unidade Hospitalar	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_TREINEIRO	Indica se o inscrito fez a prova com intuito de apenas treinar seus conhecimentos[2]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
DADOS DA ESCOLA					
CO_ESCOLA	Código da Escola[3]			8	Numérica
CO_MUNICIPIO_ESC	Código do município da escola 1º dígito: Região 1º e 2º dígitos: UF 3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município 7º dígito: dígito verificador			7	Numérica
NO_MUNICIPIO_ESC	Nome do município da escola			150	Alfanumérica
CO_UF_ESC	Código da Unidade da Federação da escola			2	Numérica
SG_UF_ESC	Sigla da Unidade da Federação da escola			2	Alfanumérica
TP_DEPENDENCIA_ADM_ESC	Dependência administrativa (Escola)	1	Federal	1	Numérica
		2	Estadual		
		3	Municipal		
		4	Privada		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

TP_LOCALIZACAO_ESC	Localização (Escola)	1	Urbana	1	Numérica
		2	Rural		
TP_SIT_FUNC_ESC	Situação de funcionamento (Escola)	1	Em atividade	1	Numérica
		2	Paralisada		
		3	Extinta		
		4	Escola extinta em anos anteriores		
DADOS DO CANDIDATO					
NU_IDADE	Idade[4]			3	Numérica
TP_SEXO	Sexo	M	Masculino	1	Alfanumérica
		F	Feminino		
TP_NACIONALIDADE	Nacionalidade	0	Não informado	1	Numérica
		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	Numérica
	1º dígito: Região				
	1º e 2º dígitos: UF				
	3º, 4º, 5º e 6º dígitos: Município				

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

	7º dígito: dígito verificador				
NO_MUNICIPIO_NASCIMENTO	Nome do município de nascimento			150	Alfanumérica
CO_UF_NASCIMENTO	Código da Unidade da Federação de nascimento			2	Numérica
SG_UF_NASCIMENTO	Sigla da Unidade da Federação de nascimento			2	Alfanumérica
TP_ST_CONCLUSAO	Situação de conclusão do Ensino Médio	1	Já concluí o Ensino Médio	1	Numérica
		2	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2015		
		3	Estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2015		
		4	Não concluí e não estou cursando o Ensino Médio		
TP_ANO_CONCLUIU	Ano de Conclusão do Ensino Médio	0	Não informado	1	Numérica
		1	2015		
		2	2014		
		3	2013		
		4	2012		
		5	2011		
		6	2010		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

		7	2009	
		8	2008	
		9	2007	
		10	Anterior a 2007	
TP_ESCOLA	Tipo de escola do Ensino Médio	1	Não Respondeu	Numérica
		2	Pública	1
		3	Privada	
		4	Exterior	
TP_ENSINO	Tipo de instituição que concluiu ou concluirá o Ensino Médio	1	Ensino Regular	Numérica
		2	Educação Especial - Modalidade Substitutiva	1
		3	Educação de Jovens e Adultos	
TP_ESTADO_CIVIL	Estado Civil	0	Solteiro(a)	Numérica
		1	Casado(a)/ Mora com um(a) companheiro(a)	1
		2	Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado(a)	
		3	Viúvo(a)	
		0	Não declarado	

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

TP_COR_RACA	Cor/raça	1	Branca	1	Numérica
		2	Preta		
		3	Parda		
		4	Amarela		
		5	Indígena		
		6	Não dispõe da informação		
DADOS DAS NECESSIDADES ESPECIAIS					
IN_BAIXA_VISAO	Indicador de baixa visão[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_CEGUEIRA	Indicador de cegueira[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SURDEZ	Indicador de surdez[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_DEFICIENCIA_AUDITIVA	Indicador de deficiência auditiva[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SURDO_CEGUEIRA	Indicador de surdo-cegueira[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_DEFICIENCIA_FISICA	Indicador de deficiência física[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_DEFICIENCIA_MENTAL	Indicador de deficiência mental[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_DEFICIT_ATENCAO	Indicador de déficit de atenção[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_DISLEXIA	Indicador de dislexia[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_GESTANTE	Indicador de gestante[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_LACTANTE	Indicador de lactante[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_IDOSO	Indicador de inscrito idoso[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

IN_DISCALCULIA	Indicador de discalculia[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_AUTISMO	Indicador de autismo[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_VISAO_MONOCULAR	Indicador de visão monocular[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SABATISTA	Indicador de solicitação de prova aplicada em horário diferenciado para os guardadores dos sábados[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_OUTRA_DEF	Indicador de outra deficiência ou condição especial[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
DADOS DO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES ESPECIAIS					
IN_SEM_RECURSO	Indicador de inscrito que não requisitou nenhum recurso	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_NOME_SOCIAL	Indicador de inscrito que se declarou travesti, transexual ou transgênero e solicitou atendimento pelo Nome Social,	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_BRAILLE	Indicador de solicitação de prova em braille[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_AMPLIADA_24	Indicador de solicitação de prova super ampliada com fonte tamanho 24[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_AMPLIADA_18	Indicador de solicitação de prova super ampliada com fonte tamanho 18[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_LEDOR	Indicador de solicitação de auxílio de ledor[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_ACESSO	Indicador de solicitação de sala de fácil acesso[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_TRANSCRICAO	Indicador de solicitação de transcrição[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_LIBRAS	Indicador de solicitação de Libras[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_LEITURA_LABIAL	Indicador de solicitação de leitura labial[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MESA_CADEIRA_RODAS	Indicador de solicitação de cadeira de rodas[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

IN_MESA_CADEIRA_SEPARADA	Indicador de solicitação de cadeira separada[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_APOIO_PERNA	Indicador de solicitação de apoio de perna[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_GUIA_INTERPRETE	Indicador de solicitação de guia intérprete[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MACA	Indicador de solicitação de maca[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_COMPUTADOR	Indicador de solicitação de computador[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_CADEIRA_ESPECIAL	Indicador de solicitação de cadeira especial[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_CADEIRA_CANHOTO	Indicador de solicitação de cadeira para canhoto[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_CADEIRA_ACOLCHOADA	Indicador de solicitação de cadeira acolchoada[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_PROVA_DEITADO	Indicador de solicitação para fazer prova deitado em maca ou mobiliário similar[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MOBILIARIO_OBESO	Indicador de solicitação de mobiliário adequado para obeso[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_LAMINA_OVERLAY	Indicador de solicitação de lâmina overlay[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_PROTETOR_AURICULAR	Indicador de solicitação de protetor auricular[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MEDIDOR_GLICOSE	Indicador de solicitação de medidor de glicose e/ou aplicação de insulina[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MAQUINA_BRAILE	Indicador de solicitação de máquina Braile e/ou Reglete e Punção[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SOROBAN	Indicador de solicitação de soroban[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MARCA_PASSO	Indicador de solicitação de marca-passo (impeditivo de uso de detector de metais)[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SONDA	Indicador de solicitação de sonda com trocas periódicas[5]	1	Sim	1	Numérica

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

[illegible]	Indicador de solicitação de sonda com voz pessoal	0	Não	[illegible]	Numérica
IN_MEDICAMENTOS	Indicador de solicitação de medicamentos[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SALA_INDIVIDUAL	Indicador de solicitação de sala especial individual[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SALA_ESPECIAL	Indicador de solicitação de sala especial até 20 participantes[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_SALA_ACOMPANHANTE	Indicador de solicitação de sala reservada para acompanhantes[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MOBILIARIO_ESPECIFICO	Indicador de solicitação de mobiliário específico[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
IN_MATERIAL_ESPECIFICO	Indicador de solicitação de material específico[5]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
DADOS DA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO					
IN_CERTIFICADO	Indicador de solicitação de certificação no Ensino Médio[7]	1	Sim	1	Numérica
		0	Não		
NO_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Nome da Entidade Certificadora			150	Alfanumérica
CO_UF_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Código da Unidade da Federação da Entidade Certificadora			2	Alfanumérica
SG_UF_ENTIDADE_CERTIFICACAO	Sigla da Unidade da Federação da Entidade Certificadora			2	Alfanumérica
DADOS DO LOCAL DE APLICAÇÃO DA PROVA					
CO_MUNICIPIO_PROVA	Código do município da aplicação da prova			7	Numérica
	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			150	Alfanumérica
CO_UF_PROVA	Código da Unidade da Federação da aplicação da prova			2	Alfanumérica
SG_UF_PROVA	Sigla da Unidade da Federação da aplicação da prova			2	Alfanumérica
DADOS DA PROVA OBJETIVA					

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

TP_PRESENCA_CN	Presença na prova objetiva de Ciências da Natureza	0	Faltou à prova	1	Numérica
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCA_CH	Presença na prova objetiva de Ciências Humanas	0	Faltou à prova	1	Numérica
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCA_LC	Presença na prova objetiva de Linguagens e Códigos	0	Faltou à prova	1	Numérica
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
TP_PRESENCA_MT	Presença na prova objetiva de Matemática	0	Faltou à prova	1	Numérica
		1	Presente na prova		
		2	Eliminado na prova		
		235	AZUL		
		236	AMARELO		
		237	BRANCO		
		238	ROSA		
		252	BRANCO - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

CO_PROVA_CN	Código do tipo de prova de Ciências da Natureza	3	Numérica	
		275	AZUL (REAPLICAÇÃO)	
		276	AMARELO (REAPLICAÇÃO)	
		277	BRANCO (REAPLICAÇÃO)	
		278	ROSA (REAPLICAÇÃO)	
CO_PROVA_CH	Código do tipo de prova de Ciências Humanas	3	Numérica	
		231	AZUL	
		232	AMARELO	
		233	BRANCO	
		234	ROSA	
		251	BRANCO - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)	
		271	AZUL (REAPLICAÇÃO)	
		272	AMARELO (REAPLICAÇÃO)	
		273	BRANCO (REAPLICAÇÃO)	
		274	ROSA (REAPLICAÇÃO)	
		239	AMARELO	

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

CO_PROVA_LC	Código do tipo de prova de Linguagens e Códigos	240	CINZA	3	Numérica
		241	AZUL		
		242	ROSA		
		253	CINZA - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		279	AMARELO (REAPLICAÇÃO)		
		280	CINZA (REAPLICAÇÃO)		
		281	AZUL (REAPLICAÇÃO)		
		282	ROSA (REAPLICAÇÃO)		
CO_PROVA_MT	Código do tipo de prova de Matemática	243	AMARELO	3	Numérica
		244	CINZA		
		245	AZUL		
		246	ROSA		
		254	CINZA - ADAPTADA (BRAILE E LEDOR)		
		283	AMARELO (REAPLICAÇÃO)		
		284	CINZA (REAPLICAÇÃO)		

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

		285	AZUL (REAPLICAÇÃO)			
		286	ROSA (REAPLICAÇÃO)			
NU_NOTA_CN	Nota da prova de Ciências da Natureza				9	Numérica
NU_NOTA_CH	Nota da prova de Ciências Humanas				9	Numérica
NU_NOTA_LC	Nota da prova de Linguagens e Códigos				9	Numérica
NU_NOTA_MT	Nota da prova de Matemática				9	Numérica
TX_RESPOSTAS_CN	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Ciências da Natureza[8]				45	Alfanumérica
TX_RESPOSTAS_CH	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Ciências Humanas[8]				45	Alfanumérica
TX_RESPOSTAS_LC	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Linguagens e Códigos[9]				45	Alfanumérica
TX_RESPOSTAS_MT	Vetor com as respostas da parte objetiva da prova de Matemática[8]				45	Alfanumérica
TP_LINGUA	Tipo de Língua Estrangeira	0	Inglês		1	Numérica
		1	Espanhol			
TX_GABARITO_CN	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Ciências da Natureza[10]				45	Alfanumérica
TX_GABARITO_CH	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Ciências Humanas[10]				45	Alfanumérica
TX_GABARITO_LC	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Linguagens e Códigos[11]				50	Alfanumérica
TX_GABARITO_MT	Vetor com o gabarito da parte objetiva da prova de Matemática[10]				45	Alfanumérica
DADOS DA REDAÇÃO						
		1	Sem problemas			

ANEXO F – DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

TP_STATUS_REDACAO	Situação da redação do participante	2	Anulada	Numérica
		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	
		98	Não atendimento ao item 2.2.5 do edital do exame.	
NU_NOTA_COMP1	Nota da competência 1	1		Numérica
NU_NOTA_COMP2	Nota da competência 2			Numérica
NU_NOTA_COMP3	Nota da competência 3			Numérica
NU_NOTA_COMP4	Nota da competência 4			Numérica
NU_NOTA_COMP5	Nota da competência 5			Numérica
NU_NOTA_REDACAO	Nota da prova de redação			Numérica