



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DAVID POHL

**A DIMENSÃO ESCOLAR DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM):
ESTUDO DE CASO COMPARADO EM LONDRINA/PR**

Londrina
2019

DAVID POHL

**A DIMENSÃO ESCOLAR DO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM):
ESTUDO DE CASO COMPARADO EM LONDRINA/PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi L. F. Silva

Londrina
2019

DAVID POHL

**A DIMENSÃO ESCOLAR DO ENEM:
ESTUDO DE CASO COMPARADO EM LONDRINA/PR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^o. Dr. Fernando Tavares Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Prof^a. Dr^a. Maria José de Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 23 de agosto de 2019.

Às escolas públicas do Brasil e suas gentes.

AGRADECIMENTOS

É curioso, e talvez até mesmo irônico, que nós sociólogos e sociólogas, cientistas sociais em geral, no exercício árduo de analisarmos o mundo social, suas instituições, seus processos e suas pessoas, não cheguemos ao final de uma etapa de nosso contínuo trabalho de análise sem o apoio e a colaboração em nossa jornada destes mesmos atores que desafiam nossa compreensão. Diferente não foi com esta pesquisa.

Agradeço inicialmente à Fundação CAPES pelo apoio financeiro, na qualidade da bolsa CAPES/DS, durante todo o curso de mestrado. Este apoio à pesquisa brasileira, hoje ameaçado, foi fundamental para a condução diligente da pesquisa e o respeito aos prazos deste trabalho.

Agradeço à minha mãe, Maria Regina, e às minhas irmãs, Carolina e Katherine, por todo apoio e amparo ao longo de minha trajetória, pelo amor incondicional e pelo exemplo valoroso. Agradeço também a todos os meus demais familiares, pilares fundamentais de minha vida, tanto aos que me unem por laços de sangue, quanto por laços de afeto.

Um agradecimento especial à Carolina, Katherine e João Marcos, cujo companheirismo e apoio foram indispensáveis em momentos cruciais desta pesquisa. Sem vocês teria sido muito mais difícil, meu muito obrigado.

Agradeço à minha orientadora Ileizi, pela infinita paciência, disponibilidade e assertividade em sua orientação. Levo, sem sombra de dúvida, um exemplo de educadora, pesquisadora e ser humano. Agradeço também aos demais professores da Universidade Estadual de Londrina e aos membros da banca pela disponibilidade, atenção e empenho na orientação e construção deste trabalho.

Também agradeço especialmente ao professor Fernando, cujos aconselhamentos, paciência e disponibilidade foram fundamentais para a realização da presente pesquisa e para o descobrimento de campos científicos até então desconhecidos.

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado da Universidade Estadual de Londrina pelo companheirismo, amizade e colaboração intelectual, que se fazem presente tanto nesta pesquisa, quanto para além de seus limites. Aos meus demais amigos, no Brasil e mundo afora, meu muito obrigado também.

Agradeço aos profissionais e alunos das escolas estudadas, sem os quais esta pesquisa seria irrealizável e cujo exemplo é testemunho das lutas diárias da escola pública brasileira, pelo seu apoio, paciência e disponibilidade. Um agradecimento especial aos entrevistados, este trabalho é uma construção de vocês também.

POHL, David. **A Dimensão Escolar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): estudo de caso comparado em Londrina/PR.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa configura-se em um estudo de caso comparado situado em Londrina, entre duas escolas estaduais e urbanas, nos anos de 2017 a 2019. O que se compara é a dimensão escolar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em cada escola. As representações sociais, inicialmente apreendidas e externas às escolas, delimitaram um contraste inicial, fonte da comparação. Estas representações sociais referem-se às interpretações, localizadas no senso comum, quanto às possibilidades de transição da educação básica ao ensino superior e o papel da escola nesta transição. Questiona-se: há a participação e influência do ENEM no processo de significação quanto à transição ao ensino superior? O ENEM participa, ao motivar práticas sociais, no processo de estruturação e diferenciação entre as escolas estudadas? A hipótese inicial era a de que uma das escolas seria um ambiente propício para práticas sociais motivadas pelo ENEM, enquanto a outra não. Além disso, percebíamos indícios de que havia um processo de recontextualização em ambas as escolas e que a diversidade dos contextos escolares poderia suscitar a motivação de práticas e representações sociais igualmente diversas em torno do ENEM. Foram entrevistados membros do corpo docente, pedagógico e diretivo em duas baterias de entrevista. A primeira bateria contou com cinco participantes em uma escola e seis na outra. Na segunda bateria a análise se concentrou em entrevistar agentes que ocupavam, ou já haviam ocupado, cargos de direção geral e/ou auxiliar. Os agentes entrevistados constituem-se em informantes acerca das representações sociais internas e indicam as práticas sociais, também avaliadas pela observação participante, motivadas, ou não, pelo ENEM. Para a análise dos dados foram articulados os eixos de análise vertical, horizontal e transversal, do modelo de estudo de caso comparado adotado, juntamente com um arcabouço teórico inscrito na sociologia da educação. O resultado da pesquisa foi a influência do ENEM nos processos sociais inicialmente problematizados. A investigação do processo de estruturação, cujas condições materiais resultantes eram indicadas de modo superficial pelas representações sociais externas e iniciais, revelaram que o ENEM atua de modos diferentes nas escolas. Na escola da qual não se esperava adesão ao exame, foram identificadas práticas e mobilizações sociais motivadas especificamente pelo ENEM, mas pouco efeito sobre a imagem da escola. Na escola da qual se esperava uma organização em torno do desempenho no exame, não foram identificadas práticas sociais internas mais motivadas pelo ENEM do que por vestibulares, no entanto, verificou-se a utilização do desempenho no processo de diferenciação pela ratificação da imagem da instituição e manutenção da demanda por suas vagas.

Palavras-chaves: ENEM. Escolas. Prática social. Representação social. Sociologia da Educação.

POHL, David. **The “Schoolness” of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): comparative case study in Londrina/PR.** 2019. 124 p. Master’s thesis (Master in Social Sciences) — Londrina State University, 2019.

ABSTRACT

This thesis corresponds to a comparative case study in Londrina, between two urban state schools, through 2017 to 2019. The object of comparison is the school dimension of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). The social representations, initially apprehended, and external to the schools, delimited the initial contrast in which the comparison was based. These social representations refer to interpretations, based on common sense, regarding the possibility of assessment from basic education to higher education and the implied role of schools in such transition. From that some questions arise: is there influence, or participation, of ENEM in processes regarding meaning attribution amid the transit to higher education? Does ENEM take part, through its influence in social educational practice, in the structuration and differentiation process between the observed schools? The initial hypothesis was that one of the schools would provide a favorable environment to ENEM motivated by social educational practices, while the other would not. Besides, we noticed indicatives that there were a recontextualisation process in both schools, and that their context diversity could motivate social representations and educational practices equally diverse with reference to ENEM. Teachers, principals and pedagogues from both schools were interviewed through two interview sets. The first set involved five participants from one school and seven from the other. In the second interview set we focused on interviewing agents that are, or have already been, in principal or vice-principal posts. The interviewed agents were taken as informers of the internal social representations, and indicators of the social educational practices; which were also evaluated through participant observation as motivated, or not, by ENEM. Data analysis was made through the articulation of the horizontal, vertical and transversal comparison axis from the adopted model, conjunctly with sociology of education theory. Research results showed the influence of ENEM in the social educational processes initially problematized. The investigation of the structuration process, in which consequential material conditions were indicated by the external social representations, showed that ENEM acts differently in schools. In the school where it wouldn’t be expected participation in the exam we identified social educational practice and mobilization motivated specifically by ENEM, but with not much effect on the school image. In the school where it was expected an organizational effort aimed to promote achievement on the exam, internal social practices motivated specifically by ENEM, especially in comparison with the ones motivated by vestibular exams, were not found. However, the research showed that this school utilizes the achievement results in ENEM to self-promotion and to reinforce the institution image, which helps to maintain the social demand for its vacancies.

Key-words: ENEM. Schools. Social Practice. Social Representation. Sociology of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCE/PR	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
EA	Escola Araucária
EC	Escola Carvalho
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INDE	<i>Institut National d'Études Démographiques</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OBEDUC	Observatório de Educação
OBMEP	Olimpíadas de Matemática
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPL	Olimpíadas de Língua Portuguesa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCT	Teoria Clássica dos Itens
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NOS ÂMBITOS ESCOLARES ..	15
2.1	AS ESCOLAS BRASILEIRAS	15
2.2	O ENEM ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA	19
2.2.1	O ENEM nas Escolas: Breve Revisão Bibliográfica	28
2.3	A INSERÇÃO DA PESQUISA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	33
2.4	IDENTIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	39
3	METODOLOGIA	43
3.1	DESENHO DA PESQUISA — ESTUDO DE CASO COMPARADO	44
3.2	ESCOLHA DAS ESCOLAS E A INSERÇÃO NO TRABALHO DE CAMPO	47
3.2.1	Escola Carvalho e Escola Araucária	48
3.3	OS DADOS DA PESQUISA E SUAS FONTES	48
3.3.1	Pesquisa Documental	49
3.3.2	Pesquisa Bibliográfica	50
3.3.3	Trabalho de Campo e Observação Participante	51
3.3.4	Entrevistas	52
3.4	MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	56
3.5	DADOS PRELIMINARES — UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE AS ESCOLAS	57
3.5.1	A Infraestrutura das Escolas	57
3.5.2	A Dimensão Prescritiva das Escolas	59
3.5.3	As Escolas em Números	63
4	A DIMENSÃO ESCOLAR DO ENEM SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA	72
4.1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	72
4.2	ELEMENTOS DAS CONFIGURAÇÕES ESCOLARES	76
4.3	A COMUNIDADE ESCOLAR INTERPRETADA POR SEUS AGENTES	80
4.3.1	Escola Araucária	80
4.3.2	Escola Carvalho	82
4.3.3	A Institucionalização das Diferenças Escolares	85
4.4	ENEM — REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS ESCOLARES	89

4.4.1 Os Sentidos Escolares do ENEM.....	95
4.5 A DISTÂNCIA DAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES NO BRASIL	96
4.5.1 Expansão e Estratificação dos Sistemas de Ensino no Brasil	96
4.5.2 A Presença das Universidades nas Escolas.....	99
4.6 A DIMENSÃO INTERESCOLAR DO ENEM	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
APÊNDICE B — ROTEIRO DA PRIMEIRA BATERIA DE ENTREVISTAS.....	124
APÊNDICE C — ROTEIRO DA SEGUNDA BATERIA DE ENTREVISTAS.....	125

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de sua dimensão escolar. Considerando-se o ENEM como instrumento que possibilita a transição da educação básica ao ensino superior, problematiza-se em que medida este exame opera no interior das escolas estudadas enquanto motivador de fenômenos sociais. Trata-se de um estudo de caso comparado sobre o ENEM em duas escolas de Londrina – PR, nos anos de 2017 a 2019.

O estado do Paraná, mais especificamente a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, subdivide a administração de suas escolas estaduais em 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) para seus 399 municípios. Apenas o NRE de Londrina abrange 19 municípios, que somados contam com 122 escolas estaduais, das quais 68 são do município de Londrina, sem contar com as instituições de educação especial (SEED, 2019). A presente pesquisa configura-se em um estudo de caso comparado entre duas escolas públicas, estaduais e urbanas, submetidas ao NRE de Londrina.

Nesta configuração, é importante observar que a cidade de Londrina abriga a Universidade Estadual de Londrina (UEL), cuja forma de ingresso principal ainda é seu próprio vestibular, ainda que o ENEM possa ser utilizado como forma de ingresso em alguns casos. Além da UEL, Londrina sedia uma unidade da Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), cujo acesso é integralmente vinculado ao ENEM. Os egressos do ensino médio de Londrina e região também contam com uma variedade de instituições de ensino superior privado com modalidades de ensino tanto presenciais, quanto semipresenciais ou à distância. De fato, a presente pesquisa não se dedica à verificação concreta do trânsito da educação básica ao ensino superior nos casos estudados. A possibilidade de que se ocorra esta transição, no entanto, é central para a presente discussão.

Comparando-se o processo de contextualização do ENEM nas escolas estudadas, investiga-se em que medida este exame participa do processo de significação quanto ao papel da escola em promover a transição da educação básica ao ensino superior. Ou seja, em que medida a noção de ingresso ao ensino superior está vinculada ao ENEM em cada escola. Além deste processo, considera-se também a possibilidade de o ENEM participar do processo de diferenciação entre as escolas, identificadas inicialmente como contrastantes a partir de suas representações sociais. Optei pelo conceito de representação social, ao invés de nível de prestígio, devido ao foco da pesquisa em investigar o conteúdo e processo de estruturação desta abstração da realidade social. Inicialmente inclinado a adotar o conceito de prestígio, o

conceito de representação social me pareceu apropriado na construção da resposta à seguinte pergunta: se uma escola não tem prestígio, o que ela tem?

Nomeadas por nomes fictícios, as duas escolas estudadas possuem representações sociais bastante diversas e contrastantes. A Escola Araucária trata-se de uma instituição que goza de prestígio e da reputação de uma escola de excelência, sendo conhecida como uma escola cujo desempenho dos alunos lhes garantem a continuidade dos estudos e vagas nas melhores universidades. A Escola Carvalho trata-se de uma instituição conhecida por lidar com diferentes faces da vulnerabilidade social de sua clientela, sendo tida pela comunidade escolar como uma escola cujos alunos não costumam dar continuidade aos estudos depois de formados, mas sim ingressar no mercado de trabalho, muitas vezes antes mesmo de se formarem.

Partindo-se das representações sociais mais gerais acerca das escolas, inicialmente apreendidas em diálogo com os colaboradores do Observatório de Educação em Ciências Sociais da UEL (Obeduc/UEL), identificou-se um contraste significativo e útil à comparação das escolas. Estas representações sociais, enquanto noções gerais e valorativas, indicavam que uma das escolas seria um ambiente propício para práticas sociais motivadas pelo ENEM, pela sua associação à transição da educação básica ao ensino superior, enquanto a outra não, pela sua associação à transição da educação básica ao mercado de trabalho, ou evasão. De modo superficial, estas representações inicialmente apreendidas indicavam que a comunidade escolar de cada escola interpretava e dedicava-se à transição da educação básica ao ensino superior de modos distintos.

No esforço de comparar o ENEM e sua participação em processos sociais de realidades escolares tão diversas, foi necessário optar por uma metodologia que fosse capaz de empreender esta comparação. Optou-se, portanto, pelo estudo de caso comparado no exercício de se verificar em profundidade a dinâmica e a processualidade das práticas e representações sociais escolares e seus atributos internos e externos, referentes ao ENEM. A comparação empreendida se dá entre dois processos de internalização de um fator comum, o ENEM e seu possível papel estruturante de práticas e representações sociais. As escolas configuram-se, neste sentido, como espaços sociais distintos, nos quais um mesmo processo ocorre de modos particulares.

O *design* do modelo de comparação do estudo de caso comparado (BARTLETT; VAVRUS, 2017) em três eixos de comparação — vertical, horizontal e transversal — foi considerado particularmente útil para se analisar as interfaces do ENEM, enquanto política pública, e das escolas, enquanto unidades administrativas do sistema de ensino escolar.

“Verticalmente”, o ENEM e as escolas emanam de um sistema político e administrativo muito mais abrangente que os contextos locais observados, ainda assim a compreensão deste sistema e da relação de continuidade do mesmo com as práticas sociais observadas, é fundamental à interpretação das mesmas.

Estas escolas e seu processo de internalização do ENEM são comparados “horizontalmente”, estando no mesmo nível analítico enquanto instituições homólogas, mas ainda assim diferenciadas. A “transversalidade” confere a qualidade de processo aos casos estudados, nesta pesquisa o processo de estruturação dos fenômenos observados do qual o ENEM potencialmente participa, referindo-se à historicidade que perpassa o eixo horizontal e vertical da análise. Estes eixos de comparação, separados ao nível da análise, desdobram-se de modo simultâneo na realidade dos processos sociais que analisam e remetem constantemente um ao outro ao longo da análise.

O desenvolvimento da pesquisa contou com dados variados em sua natureza e origem, desde a pesquisa documental e bibliográfica, importantes para construir e situar o objeto de pesquisa, até a investigação por meio do trabalho de campo, composto pela observação participante e a aplicação de entrevistas em profundidade. Juntamente com o trabalho de campo, adquire relativa centralidade na coleta e análise dos dados o conhecimento dos agentes do corpo docente, diretivo e pedagógico das escolas. Entrevistados individualmente, estes agentes forneceram dados fundamentais à compreensão das representações sociais inicialmente apreendidas, bem como da dinâmica interna de cada escola expressa em suas práticas sociais.

Dimensionada às escolas e sua complexidade, esta influência do ENEM traduz-se em possíveis práticas sociais motivadas pelo exame. A comparação, portanto, gravita em torno do processo social de emaranhamento do ENEM às dinâmicas escolares e interescolares. Seria o ENEM capaz de gerar novas representações sociais e condutas no interior da escola? As práticas sociais motivadas pelo ENEM, se existentes, são capazes de influenciar em um esquema de diferenciação socialmente construído entre as escolas? Caso existentes em ambas as escolas, as práticas sociais motivadas pelo ENEM são as mesmas, ou participam de um processo de estruturação de mesmo sentido? Entre uma escola que associa competição à concorrência com escolas particulares e outra que associa o mesmo significante à concorrência com o ingresso precoce no mercado de trabalho, ou na criminalidade, qual a pluralidade de significados que o ENEM poderia assumir?

Uma explicação sociológica, inscrita no campo da sociologia da educação brasileira, a estas e outras perguntas correlatas, é o objetivo principal do presente trabalho. A investigação

científica aqui empreendida, pois, pretende lançar mão de uma variedade de aparatos metodológicos e teóricos identificados ao campo da sociologia da educação e de áreas correlatas, mas sem perder de vista o pertencimento à realidade social brasileira dos casos estudados. Para tanto, organizei o trabalho em três seções além deste texto introdutório.

Na segunda seção do trabalho, explico de modo mais detalhado de que modo o objeto de estudo foi identificado e construído enquanto problemática sociológica. No mesmo sentido, apresento de maneira mais contundente os questionamentos iniciais da pesquisa e as hipóteses derivadas dos mesmos. Na seção seguinte, a terceira do trabalho, justifico e explico os procedimentos metodológicos, e as escolhas implicadas, adotados ao longo da pesquisa e que compõem o método empreendido na investigação sociológica. Além da metodologia, centrada no delineamento do estudo de caso comparado, apresento dados preliminares e descritivos quanto às escolas estudadas. Na quarta, e última seção, os dados em seu conjunto, com protagonismo dos dados qualitativos coletados em campo, fornecem subsídio, juntamente com a articulação teórica, à uma explicação propriamente sociológica do fenômeno estudado.

Considerando-se a investigação da participação do ENEM no processo social de vinculação do mesmo à transição da educação básica ao ensino superior e no processo de diferenciação das escolas, verificou-se, nas escolas estudadas, sua influência em ambos. No entanto, a diversidade das realidades escolares estudadas suscitou igualmente uma participação diversa do ENEM nos processos analisados, contrariando de um modo ou de outro ambas as representações sociais iniciais.

Na Escola Araucária, da qual se esperava o empreendimento de práticas sociais que vinculassem o ENEM ao ingresso no ensino superior, verificou-se um protagonismo muito maior dos vestibulares e da própria relação com o conhecimento acadêmico que tornavam o desempenho dos alunos da escola no ENEM mais acidental do que resultado de um processo racionalmente coordenado. Não obstante, a divulgação do desempenho dos alunos da escola no exame, identificada como prática social motivada pelo ENEM, indica a participação do ENEM no processo social de diferenciação das escolas, como mais um elemento do processo de estruturação que garante a manutenção da demanda pelas vagas da escola.

Na Escola Carvalho, de modo basicamente oposto, verificou-se o empreendimento do corpo docente e diretivo em práticas sociais especificamente motivadas pelo ENEM. Isso contraria não apenas a representação inicial de que de modo geral a escola não teria o acesso ao ensino superior como objetivo de seu trabalho, como indica o processo de associação do ENEM com esta possibilidade. Diferentemente da Escola Araucária, porém, o desempenho

dos alunos, ainda que hajam níveis muito menores de adesão ao exame nesta escola, apesar de ser considerado “satisfatório” mediante os critérios dos *rankings* informais, não parece surtir efeito nas representações sociais externas, indicando uma não participação do ENEM no processo de diferenciação para esta escola.

2 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NOS ÂMBITOS ESCOLARES

A presente seção objetiva apresentar a construção do objeto de estudo da pesquisa enquanto problemática sociológica. De forma interessada à presente análise, apresento os conceitos elementares de “escola” e “ENEM” de forma pertinente à construção dos questionamentos fundamentais da pesquisa. Derivada a problemática sociológica destes elementos, apresenta-se uma breve revisão bibliográfica na produção acadêmica brasileira em torno da mesma. Juntamente com este exercício, a designação de alguns fundamentos teóricos iniciais contribui em situar a presente pesquisa no campo da Sociologia da Educação Brasileira. Esta seção se encerra com a construção e proposição das hipóteses derivadas da problematização do objeto de estudo.

2.1 AS ESCOLAS BRASILEIRAS

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por êste modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por êste modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio.

[...]

A escola em parte já é de si uma instituição artificial e abstrata, destinada a complementar, apenas a ação de educação, muito mais extensa e profunda, que outras instituições e a própria vida ministram. Deve, portanto, não só ajustar-se mas completar-se com as demais instituições e o meio físico e social. (TEIXEIRA, 1969, n.p)

Dentre as várias formas possíveis de se definir a educação, selecionei as palavras de Anísio Teixeira (1900 – 1971) por se tratar do discurso de um dos políticos e intelectuais que mais contribuiu para com o desenvolvimento dos sistemas de ensino brasileiros. Intenso defensor da escola pública, descreve à época os desafios da implementação de um sistema eficaz de ensino desde sua gênese no Brasil:

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semi-feudal e aristocrática, e para tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apêgo a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais, escravocratas, feudais num país que se fêz livre e democrático. (TEIXEIRA, 1953, p. 1122)

Em um país cuja história é profundamente marcada por seu passado colonial e escravocrata, sem se adentrar inicialmente no mérito de problematizar a concepção de um

Brasil “livre” e “democrático”, nota-se relativa atualidade nas considerações de Anísio Teixeira. Resguardada a importância de sua obra, abordo estas conceituações mais para reconhecer a concepção de um importante expoente da educação brasileira em sua dimensão política e histórica, do que dela abstrair uma orientação para a análise social a ser empreendida. Trata-se de indicar que dentre a imensa variedade de análises sociais possíveis para um sistema de ensino no Brasil, seja ele qual for, serão sempre consideradas as particularidades sociais e históricas dos sistemas de educação brasileiros.

De forma bastante generalista, todo grupo do gênero humano possui modos de organizar sua vida social, bem como meios de transmitir os conhecimentos necessários para a manutenção desta organização à próxima geração. Em sociedades inseridas no modo de produção capitalista, ou ainda, “civilizadas”, a escola apresenta-se em seu discurso oficial como instituição responsável pela transmissão do conhecimento de uma geração à outra. A despeito de uma definição sumária, a partir desta definição da escola, por seu papel, é possível desenvolver uma série de questões do interesse da sociologia.

É evidente que a escola, como é o caso do Brasil, tenha papel fundamental no desenvolvimento de suas forças econômicas — se partirmos da ideia de que uma educação de qualidade é capaz de formar uma força de trabalho mais produtiva —, além disso é considerada amplamente como elemento essencial para a sustentabilidade de um desenvolvimento social, humano e econômico para qualquer país (UNESCO, 2017, p. 7).

Na medida em que se acrescentam questionamentos a essa equação, a educação escolar demonstra cada vez mais sua complexidade. Este “papel” de transmitir o conhecimento ocorre sob que condições na realidade social? O entendimento e observação desta prescrição ocorre de que modo ao nível dos indivíduos? Os fenômenos sociais, contextualizados às escolas, estruturam ou são estruturados pelas representações sociais destes papéis? Quais processos sociais são mais ou menos influentes na determinação das práticas sociais de uma mesma escola? De que modo estes questionamentos podem suscitar respostas distintas entre instituições escolares diferentes?

Seria possível continuar de modo praticamente infindável a lista de questionamentos, ainda que relativamente específicos, que a interpretação da educação escolar suscita. De fato, qualquer iniciado em estudos acerca do tema da educação, seja escolar, no ensino superior ou em sentidos mais abrangentes, se deparará com o fato de que uma das características mais marcantes deste campo de conhecimento, como de qualquer outro cuja investigação científica seja seriamente empreendida, é a falta de consenso na tentativa de responder estas perguntas ou nas proposições de intervenções que busquem solucioná-las.

Parte-se da noção de que a escola, idealmente tipificada, trata-se de uma instituição recorrente na maioria das sociedades contemporâneas, nas quais um conjunto de objetivos “desejáveis” traduz o que se entende como a eficácia de suas escolas nos processos de socialização. A partir desta noção generalista, assume-se que as escolas podem apresentar tanta variedade quanto a infinita realidade social (WEBER, 2011, n.p.) permitir. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo colaborar para responder especificamente as questões suscitadas pelo objeto de estudo construído.

Para além de problematizar o papel da escola na reprodução de um modo particular de vida social, o presente trabalho se dedica à tarefa de compreender os fenômenos sociais que ocorrem internamente à instituição. Este deslocamento analítico se conecta a consideração da escola como mais do que uma “caixa preta” — um local que se avalia pelos seus valores de entrada e saída, ou ainda, seus efeitos sociais para além dela. Nas palavras de Michael Apple (2004, p. 25): *“There is a unique combination of elite and popular culture in schools. As institutions they provide exceptionally interesting, and politically and economically potent, areas for the investigation of mechanisms of cultural distribution in a society”*.

Tomando-se a escola, em sua peculiaridade, compreende-se que mesmo esta instituição sendo atravessada por outros campos sociais, a mesma possui uma lógica particular em seus processos sociais. Da mesma forma, a escola brasileira também ocorre de maneira particular, quando comparada a outros países. Além disso, as proporções continentais do país, bem como uma estratificação bastante marcante em sua gestão dos sistemas de ensino no país gera disparidades regionais significativas, por exemplo entre os setores públicos e privados da educação básica (CNTE, 2017, p. 65).

De fato, apenas a elaboração de instrumentos eficientes no monitoramento e responsabilização, ou ainda, o desenvolvimento de uma cultura de *accountability* eficaz no país já é bastante desafiador (BROOKE, 2006, p. 385). Não de hoje, os diferentes desafios da educação no Brasil, são conhecidos pela literatura científica nacional. Esses desafios históricos desdobram-se, por exemplo, em baixos índices referentes ao desempenho e tempo de estudo dos alunos em geral, inseridos em um sistema altamente estratificado e com uma cultura de repetência que acaba por reproduzir a desigualdade social no país (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 11).

As escolas, participantes dos sistemas de ensino no Brasil, bem como de suas políticas públicas, estruturam-se social e economicamente tendo como referência os aparatos legais e formais de esferas formalmente instituídas em nível nacional. Cada unidade escolar, formalmente instituída, no Brasil opera tendo como referência e estando submetida a este

nível macrossocial, ainda que mediada por diferentes níveis administrativos e atravessadas por muitas variáveis alheias aos mesmos.

Toma-se como marco temporal da presente discussão a década de 1990, posterior à Constituição “Cidadã” de 1988 (BRASIL, 1988). Esta década será especialmente importante tanto ao nível da política institucional, quanto da educação no país. A constituição referida, fruto do processo de redemocratização do país após o regime autoritário de 1964 a 1985, prepara o terreno para a expansão da educação básica e superior no Brasil. Neste sentido, com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nossa atual LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a expansão e democratização da educação adquirem nova importância na pauta do governo brasileiro.

Destaca-se também, no plano internacional, a participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação Para Todos* em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, na qual se torna signatário da Declaração de Jomtien. A assinatura do Brasil simboliza sua adesão ao cumprimento de diferentes metas para a educação no país, que vão desde ao acesso e qualidade da educação primária a educação de jovens e adultos, além da paridade e igualdade de gêneros (BRASIL/MEC, 2014). É neste contexto de expansão e universalização, tanto da educação básica, quanto do ensino superior, que será criado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De que modo a organização das escolas analisadas responde a estes fatores macrossociais será discutido mais adiante, após a apresentação dos dados. Indica-se, inicialmente, que as escolas analisadas, bem como o ENEM, possuem correspondências semelhantes em termos de sua estruturação, ainda que sejam objetos distintos. O que se pretende, portanto, é abordar a relação entre estes dois objetos contextualizada ao ambiente escolar. As escolas, a serem descritas na apresentação dos dados, foram analisadas a partir de seus atributos internos e externos, comparando-se as representações sociais atribuídas externamente, ou internalizadas pela comunidade escolar, com as dinâmicas sociais internas de cada instituição, evidenciadas por suas práticas. Sendo o tema de interesse a influência do ENEM nestes ambientes, investigou-se às escolas em sua dimensão institucional no sentido de compreender a estruturação e distinção dos espaços sociais de possível operação desta política de ensino.

2.2 O ENEM ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL/MEC, 1998). No mesmo ano de sua criação, foi realizada sua primeira edição em 184 municípios, incluindo todas as capitais, e contou com a participação de 157.221 candidatos (INEP, 1998, p. 5). O órgão responsável pelo ENEM é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao MEC.

A primeira edição do ENEM contou com a coordenação na elaboração e aplicação da prova pela Cesgranrio a convite¹ do Inep. Ainda que houvesse celeridade, a elaboração do ENEM passou pelo debate com representantes da comunidade educacional, tanto da educação básica quanto do ensino superior, em interlocução com o Conselho Nacional de Secretários da Educação e representantes diversos. O formato inicial do ENEM contava com uma prova de 63 questões de múltipla escolha e uma redação. No artigo primeiro de sua portaria de criação, supracitada, estão expressos os objetivos da prova, que podem ser sintetizados em dois: autoavaliação do candidato e ingresso no ensino superior ou profissionalizante.

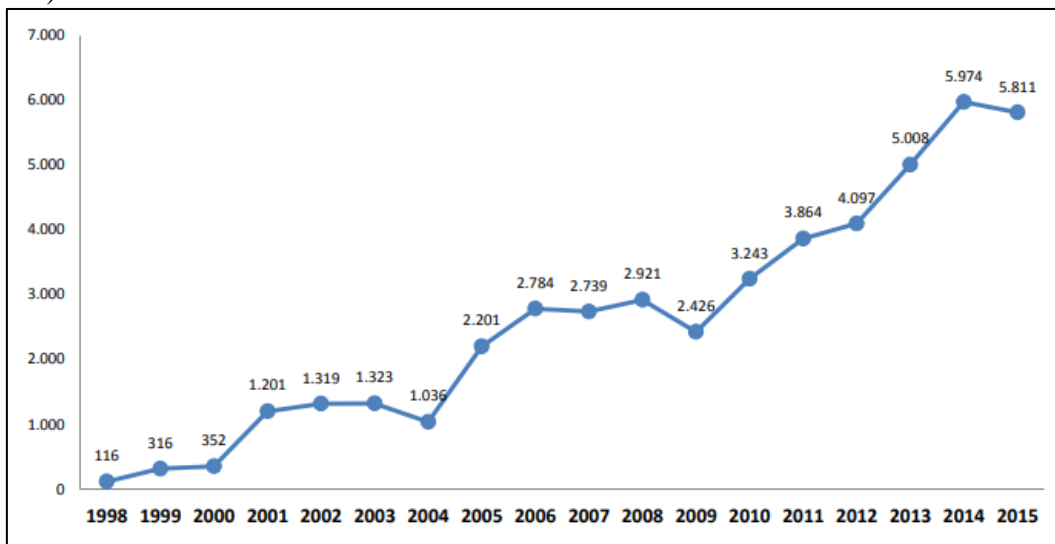
A partir de sua criação, o ENEM cresce ano a ano e é hoje um exame com alta adesão nacional por parte das instituições de ensino superior, sobretudo pela oportunidade de ingresso em universidades públicas ou como critério de seleção para a implementação de bolsas de estudos em instituições privadas. O crescimento do ENEM no Brasil, expresso em seu número de inscritos como indicado no Gráfico 1, pode ser interpretado a partir de duas dimensões principais de análise: o desenvolvimento de tecnologias de avaliações sistêmicas e exames e a instrumentalização da prova na esfera política. Evidentemente, estas duas dimensões estão interconectadas, uma não ocorrendo sem a influência da outra.

O desenvolvimento das tecnologias de avaliações sistêmicas e exames está atrelado a um conjunto de exames e avaliações, além do ENEM, mas que compartilham quesitos técnicos com o mesmo. Sistemas de avaliação em larga escala, como o PISA — *Programme for International Student Assessment* — e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto atualmente pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), são exemplos de avaliações externas às escolas e de caráter sistêmico. O uso da Teoria de

¹ Não há o registro de um contrato de licitação no ano de 1998. Em vídeo institucional “Documentário / Enem 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil” (INEP OFICIAL, 2018), Maria Inês Fini, envolvida na criação do Enem, relata não ter havido tempo para uma licitação.

Resposta ao Item (TRI) é um exemplo deste aprimoramento técnico, sendo um método mais preciso quanto ao desempenho e comparação de resultados.

Gráfico 1 — Evolução do número de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio (em mil): Brasil – 1998 – 2015



Fonte: Inep, Censo da Educação Superior (2016)

É preciso, no entanto, não incorrer ao erro de tomar o ENEM como um processo de avaliação em larga escala² da educação básica enquanto sistema, ainda que este exame figure entre os instrumentos de avaliação externa identificados como políticas públicas em educação e, por este quesito, possa ser agrupado às avaliações sistêmicas da educação básica. Após abordar um pouco do processo histórico e político desta prova, será possível discutir esta distinção, nem sempre tão clara. Procurarei manter a distinção entre estas tecnologias por meio do uso dos termos “avaliação” e “exame”. Diferenciados por Luckesi (2002, p. 84) da seguinte maneira:

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado.

Ao indicar o caráter instrumental do ENEM na esfera política, faço referência às alterações em seu uso, finalidade e objetivos, que emanam da esfera política macrossocial e estão ligados à sua expansão. Por exemplo, a Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001 (BRASIL/MEC, 2001a), previa a isenção da taxa de inscrição para candidatos que cumprissem determinados critérios, visando a expansão do acesso à prova. Nesse ano o número de inscritos foi superior a um milhão (INEP/DAEB, 2008, p. 7).

² TRAVITZKI, 2013; ANDRADE; SOIDA, 2015

Instituído pela Medida Provisória nº 213, de setembro de 2004, convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005a), o Programa Universidade para Todos (ProUni) utiliza a nota do ENEM como parte de seu critério de seleção, além dos critérios socioeconômicos, para a implementação de bolsas de estudos em universidades privadas. No ano de 2004 o ENEM contou com cerca de 1,5 milhão de participantes e a adesão de 455 instituições de educação superior na utilização dos resultados como forma de ingresso (INEP, 2004).

No ano de 2009, o ENEM passou por significativas alterações, sendo esse o ano de implementação do seu novo formato, batizado de “Novo ENEM”. A Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009 (BRASIL/MEC, 2009), instituiu o novo formato da prova e a possibilidade de utilização da nota para certificação do ensino médio. A prova, como ainda é hoje, passou a contar com 45 questões de cada uma das quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; mais uma redação. A prova também passou a ser aplicada em dois dias diferentes. De acordo com esta portaria, poderiam obter a certificação do ensino médio jovens e adultos que obtivessem nota suficiente, observando-se os demais critérios prescritos.

A comoção causada pelo vazamento das provas do ENEM em 2009 ocorreu em meio a um infeliz processo de licitação, o primeiro do qual a fundação Cesgranrio não participou desde a criação do exame. Com crescente adesão de universidades públicas — 66 destas instituições incorporavam o ENEM ao seu processo seletivo — e número recorde de inscritos — 4,1 milhões de candidatos — a prova foi cancelada e adiada³. Ainda assim, este percalço na expansão do ENEM não demonstrou ter impactos significativos em seu crescimento.

Já no ano de 2010, por meio da Portaria MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010 (BRASIL/MEC, 2010a), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001b), começou a utilizar também o ENEM como critério de seleção para a concessão de financiamentos no ensino superior privado. No mesmo ano instituiu-se o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) pela Portaria MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL/MEC, 2010b), que conta com uma plataforma online na qual é possível utilizar a nota do ENEM em processos seletivos de universidades públicas de todo o Brasil. É curioso notar que mesmo o marco do “Novo ENEM” ser sua reformulação de 2009 supracitada, é a Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010 (BRASIL/MEC, 2010c), que

³ A proposta de fiscalização ENEM 2010 apreciada pelo TCU (BRASIL/TCU, 2011) é um material interessante para compreensão dos fatos à época.

revogou a Portaria MEC nº 438 e passa a reger o referido exame, agora com redação mais alinhada às recentes mudanças.

Além das alterações no ENEM com foco no ingresso ao ensino superior, cabe destacar os pareceres voltados a educação básica. A partir de 2005, em consonância com a Portaria INEP nº 6, de 2 de fevereiro de 2005 (BRASIL/MEC, 2005b), o Inep passou a divulgar o resultado do ENEM por escolas, a fim de fornecer à comunidade escolar parâmetros de autoavaliação e revisão do próprio trabalho. Contudo, esta divulgação de resultados foi interrompida depois de 2015 devido ao uso inadequado dos dados fornecidos, como o “ranqueamento” e exposição dos resultados das escolas (INEP, 2017b).

A Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017 (BRASIL/MEC, 2017), revoga a Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, supracitada, e dá redação que reforça o caráter individual do resultado da prova e sua utilização em torno do acesso ao ensino superior. Com base nesta portaria, a certificação do ensino médio não é mais possível pelo ENEM, ficando restrita ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Assim, o ENEM tem reiterada como principal função servir ao ingresso no ensino superior.

Contemporâneo aos supracitados instrumentos de avaliação em larga escala, o ENEM se utiliza de metodologias já amplamente testadas e aplicadas pelos mesmos. Exemplo disso é a substituição no uso da Teoria Clássica dos Itens (TCT) pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) para a elaboração das provas, e questionário socioeconômico, a partir de 2009. A TRI já era usada no Saeb desde 1995 (INEP, 2019a) e possui amplo respaldo internacional, sendo também a metodologia usada pelo PISA. O uso da TRI permite comparações mais precisas entre a pontuação de alunos de edições diferentes, bem como possui fatores de controle que reduzem a chance de acertos por “chutes” durante o exame.

Juntamente com as avaliações sistêmicas, o ENEM se insere, ainda que lateralmente, em uma cultura de responsabilização, ou *accountability*, ainda em desenvolvimento no país. Evidentemente, mediante as particularidades sociais e históricas do Brasil, tanto a *accountability* quanto sua relação com o ENEM se realizam de modo circunscrito às mesmas. Ainda que o Inep tenha adotado uma postura de oposição ao “ranqueamento” das escolas, tal comparação não deixa de ter sido fomentada pela divulgação supramencionada de 2005 a 2015 das notas por escolas. Não se deve, porém, tomar uma fonte por causa, visto que continuam a circular *rankings* feitos com base nos microdados do Inep. Setores da sociedade civil, sobretudo ligados às instituições escolares, voluntariamente instrumentalizam os resultados do ENEM e os utilizam como parâmetro e verificador da qualidade de suas instituições (ZANCHETTIN, 2018).

A presente pesquisa não se dispõe a dar conta do amplo tema implicado em discutir em que medida a *accountability* — enquanto uma cultura de responsabilização — realiza-se nos sistemas de ensino do país. A conexão possível do ENEM com este fenômeno restringe-se, nesta análise, a uma modalidade menos explícita, mas bastante influente, denominada de *accountability low stake*, uma forma branda de responsabilização na qual os efeitos são mais difusos (BROOKE, 2006, p. 394). Esta forma de responsabilização branda se realizaria na frequente confusão apontada por Luckesi (2002) entre as noções de avaliação e exame. No caso da pesquisa, trata-se da construção da representação social de uma escola “boa” ou “ruim”, por parte dos agentes das comunidades escolares e embasada na adesão, ou desempenho, dos alunos de uma escola no ENEM.

Apontada inclusive como característica de políticas de responsabilização empreendidas no Paraná (AFONSO, 2009; BROOKE, 2006, 2008), esta modalidade de cultura de responsabilização se baseia em recompensas menos explícitas e com base em critérios não tão claros. Com base em Schedler (1999 apud AFONSO, 2009, p. 59), compreende-se que:

Para Schedler (1999), *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e uma outra de *imposição* ou sanção. Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações — sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado.

Ainda que o presente trabalho se circunscreva a um estudo de caso comparado e não tenha a pretensão de analisar os processos sociais escolares em torno da cultura de responsabilização. Estas três dimensões estruturantes indicadas, apesar de poderem ocorrer isoladas umas das outras (AFONSO, 2009, p. 59), suscitam justamente duas características sobre o tema que estimularam o recorte do objeto de estudo da pesquisa, posto que encontram obstáculos de diversas ordens para se realizarem nos sistemas de ensino do Brasil (BROOKE, 2006, p. 383). A primeira característica é a falta de um sistema forte de cultura de responsabilização nas escolas estudadas. Sendo esta conexão encontrada entre as dinâmicas escolares observadas e a cultura de responsabilização tão difusa, ainda que suscite a indicação lateral com o tema da *accountability*, os processos sociais analisados ao longo do trabalho não serão analisados em referência ao mesmo.

A segunda característica pertinente ao desenho da pesquisa refere-se à informação enquanto dimensão estruturante da cultura de responsabilização. Sendo a diferença do nível de adesão ao ENEM um dos critérios de diferenciação das escolas estudadas, esbarra-se com

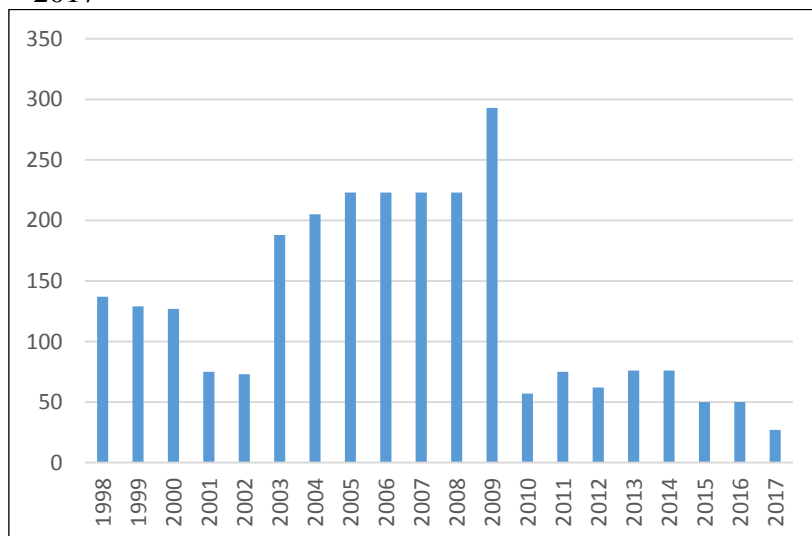
um contraste na adesão geral a instrumentos oficiais de aferição que colem informações socioeconômicas e de desempenho. A verificação inicial de que não havia participação suficiente de uma das escolas no ENEM, ou mesmo nas avaliações do Saeb, me motivou a empreender uma investigação *in loco* com o intuito de analisar pessoalmente, dentre outros processos, esta discrepância na quantidade de informação disponível sobre as instituições.

Ainda que fosse o caso de haver adesão suficiente das escolas, de modo que fosse possível comparar dados socioeconômicos e de desempenho, seria necessário considerar o fato de os próprios instrumentos estarem em constante reformulação desde sua estruturação, relativamente recente. Nos próprios questionários socioeconômicos do ENEM, a pouca regularidade das variáveis utilizadas reduz significativamente as análises comparativas possíveis entre as edições.

Estes questionários inicialmente eram preenchidos voluntariamente pelos candidatos, mas a partir de 2010 passaram a ser parte obrigatória da inscrição. Até a edição de 2012 foram gerados relatórios, que forneciam uma sinopse dos dados socioeconômicos, mas não permitiam a correlação entre fatores socioeconômicos e desempenho por candidato. Apesar de não serem mais feitos relatórios a partir de 2013, já nesta edição os dados do questionário socioeconômico passaram a ser combinados com o desempenho dos candidatos na base de microdados do Inep⁴.

⁴ Os microdados das edições do ENEM e outras avaliações do Inep são públicos e podem ser acessados no website do Inep.

Gráfico 2 — Número de questões do questionário socioeconômico do ENEM por ano – 1998 – 2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos microdados ENEM/Inep 1998 – 2017

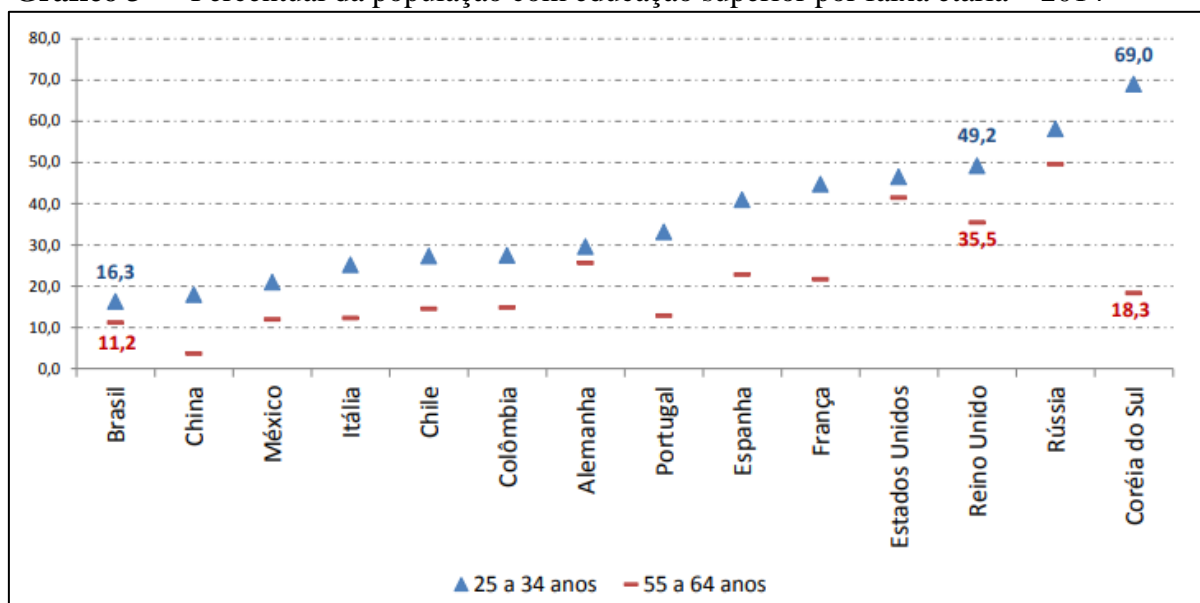
O Gráfico 2 foi elaborado para ilustrar a variação no número de questões do questionário socioeconômico do ENEM ao longo dos anos. É possível notar uma redução drástica no número de questões a partir da obrigatoriedade de seu preenchimento em 2010. Parece razoável considerar também que a expansão do ENEM demanda menores impeditivos à adesão por parte dos egressos do ensino médio, como um questionário obrigatório excessivamente extenso, por exemplo.

De fato, não há uma tradição tão longa de coleta e análise de dados quantitativos em larga escala no âmbito da educação no Brasil. O próprio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), hoje a principal referência da avaliação sistêmica da educação básica, foi instituído apenas em 2007, acompanhado do PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a) —, pelo Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b).

É válido observar também que após a Portaria MEC nº 468, supracitada, que reforça o ENEM enquanto exame orientado a processos seletivos, contextualizado à pretensão de expansão do Saeb (INEP, 2017c), passa por alterações em seus questionários socioeconômicos. Variáveis referentes à origem escolar, que diferenciavam egressos de instituições públicas e privadas, inserção no mercado de trabalho e motivações possíveis do candidato — Prouni e Fies, por exemplo —, dentre outras, não mais compõem os questionários. Uma série de leituras científicas com base nestes dados se torna, pois, impossibilitada pela eliminação destas variáveis.

O ENEM, pela sua crescente importância e adesão no território brasileiro, apresenta-se como elemento analítico importante na compreensão acerca da transição da educação básica para o ensino superior no Brasil. Em dados da OCDE (INEP, 2017c), que incluem os países membros e parceiros da organização, o Brasil figura como o país com menor percentual da população formada no ensino superior, como mostrado no Gráfico 3, abaixo.

Gráfico 3 — Percentual da população com educação superior por faixa etária – 2014

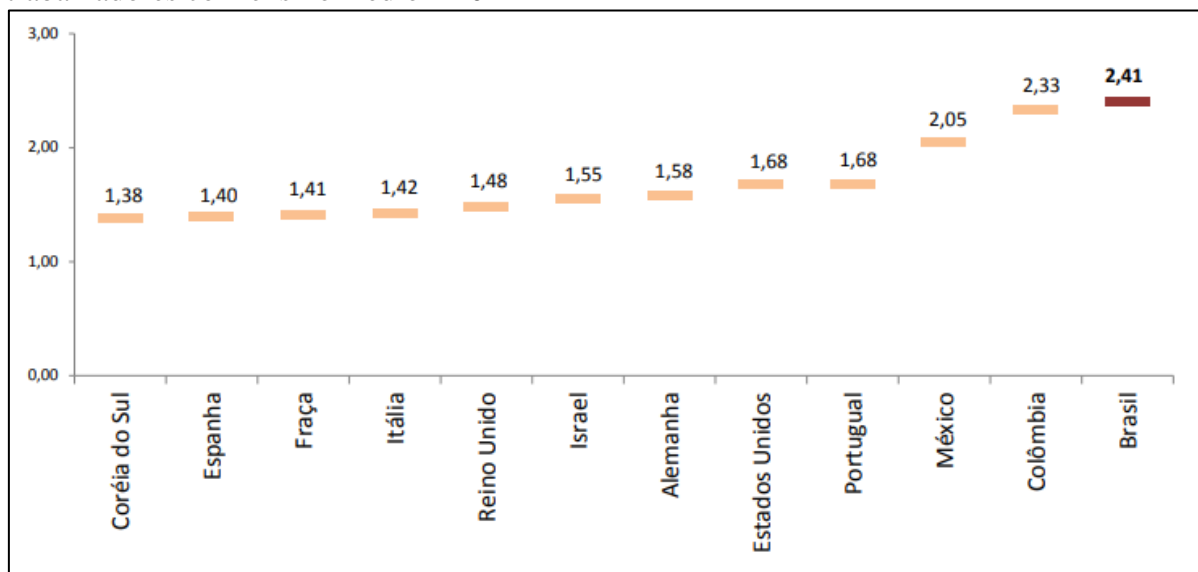


Fonte: EAG 2016 (OCDE); Extraído de Inep — Censo da Educação Superior 2016

Em um senso lógico, seria de se esperar que a baixa qualificação da população em geral provoque uma discrepância na remuneração da pequena parcela de escolaridade mais avançada e os demais setores da população. Não estranhamente, o Brasil apresenta a maior discrepância entre os ganhos de renda de pessoas que possuem ensino superior e pessoas que possuem apenas o ensino médio, como indicado no Gráfico 4.

Apesar de ter vivido um período de redução da desigualdade social — expressa pelo Índice de Gini — a partir dos anos 2000, o Brasil viu esta redução se estagnar e passou de 10º para 9º país mais desigual do mundo (OXFAM, 2018, p. 16). Mesmo que a cidade de Londrina, e o estado do Paraná, possuam índices de desigualdade social menores do que as demais regiões do país (IPARDES, 2019), a desigualdade social entre as escolas estudadas é notória e corroborada fortemente pelas observações em campo e os relatos dos agentes da comunidade escolar.

Gráfico 4 — Razão entre rendimento de trabalhadores com educação superior e de trabalhadores com ensino médio – 2014



Fonte: EAG 2016 (OCDE); Extraído de Inep — Censo da Educação Superior 2016

Neste cenário de marcante desigualdade social, analisar os efeitos sociais do ENEM coloca inevitavelmente em evidência as mais diversas estratificações tanto estruturantes dos sistemas de ensino, quanto estruturadas por estes. Sendo o ENEM ao mesmo tempo classificatório e excludente, ao participar do posicionamento dos indivíduos na estratificação dos sistemas de ensino, constitui-se em objeto de análise relevante nos estudos que avaliem as oportunidades de mobilidade social proporcionadas pelo ensino.

Este é, no entanto, um olhar panorâmico sobre os sistemas de ensino brasileiros como um todo, mediante seus índices de desigualdade social total. O universo de pesquisa, composto por duas escolas urbanas da rede estadual de Londrina, não representa de maneira apropriada, obviamente, a realidade brasileira como um todo para permitir a interpretação de relações de causalidades entre os processos sociais observados e a desigualdade do país.

Nem por isso, a realidade escolar observada é menos brasileira, ou resguarda menos continuidade com estas leituras mais gerais dos sistemas de ensino no país. Estas forças sociais identificadas ao processo de estratificação e aprofundamento da desigualdade, emaranhadas na educação básica, no ensino superior e nas conexões entre estes dois elementos, serão abordadas na medida em que se apresentarem na análise das escolas estudadas. Após a apresentação dos dados da pesquisa, será problematizado de que modo, e em que medida, os processos de diferenciação das escolas, bem como a participação do ENEM em suas dinâmicas internas, dialogam com estas noções gerais acerca dos sistemas de ensino do Brasil.

Vale destacar também que não apenas este exame participa das formas de ingresso já mencionadas, como também muito recentemente tornou-se a referência principal da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (MEC, 2017). O processo de filiação da BNCC ao ENEM é um desfecho recente do processo de construção da BNCC, porém ao longo do mesmo já se manifestavam aproximações com as matrizes de referência do ENEM (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 340). Compreender de que modo o ENEM opera ao nível da escola, trata-se de investigar enquanto problema sociológico sua inserção, significação e valoração empreendidas pelos agentes sociais envolvidos, bem como os processos sociais decorrentes disto.

O ENEM tendo sido criado em um período de expansão dos sistemas de ensino no Brasil, que será mais detidamente quantificado após a apresentação dos dados, surge com o objetivo de garantir maior acesso às oportunidades que a educação superior proporciona. Investigar sua dimensão escolar e local configura-se em exercício de verificar processos sociais, em sua realidade, que correspondam a tal projeto, bem como fornecer subsídios teóricos e metodológicos para investigações futuras. Questiona-se, portanto, quais processos reais correspondem ao ENEM nos ambientes escolares. O ENEM é capaz de motivar práticas sociais em escolas? Caso seja, seria o ENEM capaz de participar dos processos de diferenciação entre instituições escolares? Teria este processo social, referente ao ENEM, correspondência com as representações sociais acerca das escolas? Em que medida as práticas sociais observáveis corresponderiam às representações sociais destas instituições?

2.2.1 O ENEM nas Escolas: Breve Revisão Bibliográfica

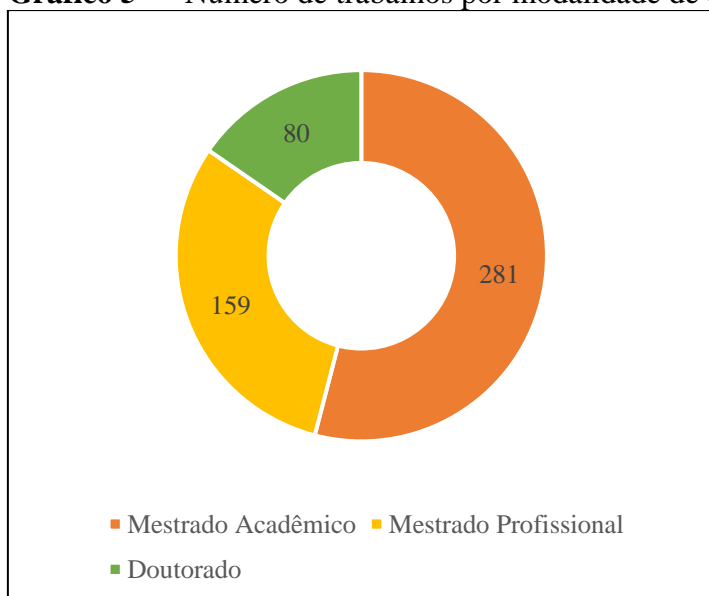
Na medida em que o ENEM passou a adquirir mais importância no âmbito das políticas públicas em educação, também houve o crescimento do número de trabalhos e pesquisas que o tomassem como objeto de estudo, ou como elemento da pesquisa. Nomeei a presente revisão bibliográfica de “breve” primeiramente por incluir apenas trabalhos de conclusão de mestrados acadêmicos, mestrados profissionais e doutorados, disponibilizados pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), deixando de lado livros e artigos publicados em periódicos ou anais de eventos.

Também, não foi meu objetivo contabilizar e classificar cada uma das problemáticas identificadas no *corpus* desta revisão, mas sim identificar trabalhos que tivessem uma problemática semelhante à da presente pesquisa. Esta problemática traduz-se, inicialmente, na

investigação do processo de internalização do ENEM em ambientes escolares, mais especificamente, em seus efeitos sociais locais.

Considerando que o formato atual da prova tem como marco o ano de 2009, além da consolidação enquanto política pública do ENEM à época, tomei o intervalo de 10 anos de publicações de teses e dissertações de 2009 a 2018⁵ como período de referência da presente revisão. Este período também confere mais atualidade à revisão e abrange o decênio de maior produtividade acadêmica quanto ao ENEM. O descritor utilizado foi “exame nacional do ensino médio” e o portal de pesquisa utilizado foi o Catálogo de Teses e Dissertações Online da CAPES (CAPES, 2019). Com este descritor e recortes temporais e da natureza de trabalho, a pesquisa retornou 522 trabalhos de conclusão: 80 de doutorados, 281 de mestrados acadêmicos e 159 de mestrados profissionais, como mostrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 — Número de trabalhos por modalidade de curso de pós-graduação – 2009 – 2018



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

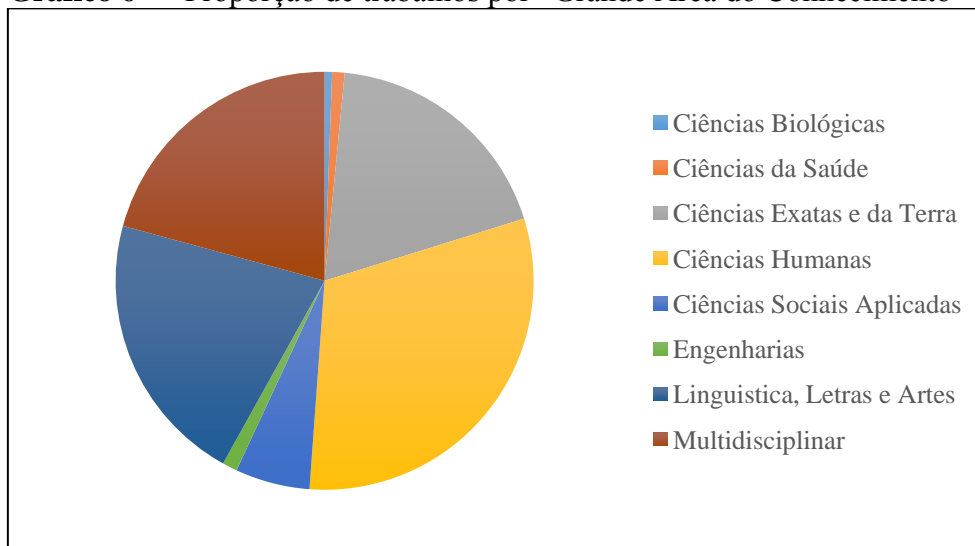
Há um crescimento significativo entre a primeira década — na qual a mesma busca retorna 47 resultados, dez vezes menos — e a segunda década do ENEM. Ainda assim, se comparados com a totalidade de outros trabalhos da área, trata-se de um tema de pouca repercussão. Apenas o descritor “ensino” com os mesmos recortes tem 88.638 resultados, o descritor “educação” tem 102.691. Se comparados com estes totais, a quantidade relativa de trabalhos que incluem o ENEM em sua temática neste decênio seria respectivamente de 0,59% e 0,51% aproximadamente.

⁵ Para a leitura de uma revisão da produção científica sobre o ENEM de 1998 a 2007, consultar o trabalho de Reis (2009).

Se considerada a categoria “Grandes Áreas do Conhecimento”, como mostrado no Gráfico 6, veremos que as humanidades ainda lideram a produção sobre o ENEM, mas a diversidade de trabalhos também é notória. Se considerarmos a categoria “Área de Conhecimento”, como subcategoria da “Grande Área de Conhecimento”, veremos que o ENEM aparece como parte do tema de pesquisa de uma grande variedade de trabalhos, sendo a subárea com mais trabalhos a Educação (100), seguida da Matemática (72) e Ensino de Ciências em Matemática (52). A área de Sociais e Humanidades conta com 17 trabalhos e Sociologia com sete apenas.

Ressalta-se que o grande número de trabalhos na área de Matemática, bem como de outras áreas, se deve principalmente aos mestrados profissionais. Apenas um trabalho da área de conhecimento da Matemática é acadêmico, por exemplo. Apesar de ser característico o foco no ensino de disciplinas específicas, o desenvolvimento de tecnologias didáticas ou análise de questões de exames dos trabalhos desta modalidade de pós-graduação, manteve-se esta categoria no *corpus* de análise pela possibilidade de análises compatíveis com a problemática desta pesquisa em seus trabalhos de conclusão. Além disso, trata-se de um dado interessante para se pensar o envolvimento dos mestrados profissionais com o ensino, posto ainda que só existem trabalhos a partir do ano de 2013 desta modalidade na plataforma.

Gráfico 6 — Proporção de trabalhos por “Grande Área do Conhecimento”



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações — CAPES

Devido a quantidade de trabalhos encontrados e aos objetivos da presente pesquisa, foram lidos os resumos de todos os 522 trabalhos no esforço de se identificar de que modo o ENEM relacionava-se com a problemática da pesquisa. No caso de o resumo ser muito vago, ou confuso, o trabalho foi consultado em sua íntegra.

Ao analisar os resumos destes trabalhos, ficou evidente a versatilidade do ENEM em termos de produção científica. Essa versatilidade posiciona o ENEM em diferentes partes do espectro de um trabalho científico, podendo figurar tanto como objeto de estudo ou como parte do aparato metodológico, enquanto fonte de dados ou como parâmetro de desempenho. Nos mestrados profissionais é frequente o uso do ENEM como referência da elaboração de tecnologias de ensino, seja na criação de tecnologias inspiradas em sua estrutura, ou no desenvolvimento de técnicas voltadas para melhorar o desempenho dos alunos no exame.

Muitos trabalhos apresentam análises detalhadas das provas do ENEM, identificando temas de interesses em suas questões por meio de técnicas de análise do discurso ou hermenêutica. Outros trabalhos versam sobre os efeitos sociais do ENEM em outras esferas da vida social, como os meios de comunicação ou em relação a outras políticas públicas, restringindo-se às macroesferas sociais. Foram identificados mesmo trabalhos que não se relacionavam de modo geral com a educação, mas que utilizavam os dados socioeconômicos do ENEM como parte de sua discussão. Muitos trabalhos também se ocupam de compreender as variáveis que influenciam a nota do ENEM, tomando-o como variável dependente da análise.

Há trabalhos que se aproximam mais da problemática proposta, mas que também foram considerados como diversos do que se buscava. Trabalhos que: investigavam as percepções dos alunos por meio de seus discursos na redação; blocavam o ENEM com outras políticas públicas; problematizavam condições de acessibilidade ou consideravam os efeitos da prova no ensino superior — apesar de muito importantes na compreensão dos efeitos sociais do ENEM, não tratavam diretamente de seus efeitos no ambiente escolar e por isso foram desconsiderados.

Possivelmente a problemática mais próxima, mas tida como divergente, tenha sido a de pesquisas que analisavam a compreensão dos agentes escolares acerca do ENEM. Estas pesquisas foram desconsideradas, pois avaliavam o quanto os agentes escolares conheciam os conteúdos trabalhos pelo ENEM, por vezes em conjunto com as prescrições de “políticas públicas em educação” de forma geral. Logo, apesar de contextualizadas às escolas, não problematizavam fenômenos sociais causados pelo ENEM, mas antes usavam-no como critério de análise.

Os critérios cruciais da identificação de problemáticas semelhantes à da pesquisa foram dois: se o ENEM era problematizado internamente às escolas; se a análise pensava o ENEM como causa e não efeito de fenômenos sociais. O critério do ambiente escolar diz respeito a se verificar efeitos locais do ENEM que repercutam por toda a comunidade escolar

estudada. Pensar o ENEM como causa de fenômenos sociais é basicamente não utilizar seus resultados como parâmetro qualificador dos contextos estudados ou investigar quais fatores explicam o desempenho dos alunos, por exemplo. Ao final da seleção foram identificados 57 trabalhos, dos quais 35 abordavam o ENEM em torno das práticas pedagógicas de uma disciplina específica — processo traduzido comumente como “efeito retroativo” — e não do corpo escolar como um todo. Portanto, foram identificados 22 trabalhos neste decênio com problemáticas semelhantes às da presente pesquisa.

Tabela 1 — Trabalhos cuja problemática envolva o efeito direto do ENEM em escolas

Modalidade	Programa	Estado
Mestrado (15) ⁶	Desenvolvimento Regional	AP
	Economia de Empresas	SP
	Educação (9)	ES; GO; MG (2); PA; RO; SP (3)
	Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	RS
	Ensino na Educação Básica	ES
	Letras (2)	RS; BA
Mestrado Profissional (4) ⁷	Economia	SP
	Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local	MG
	Matemática em Rede Nacional	RJ
	Políticas Públicas e Gestão Educacional	RS
Doutorado (3) ⁸	Economia	SP
	Educação (2)	SP; RS

Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Dos 522 trabalhos analisados, apenas aproximadamente 4% deles problematizam o ENEM de modo similar à presente pesquisa e, como indicado na Tabela 1, nenhum deles está na área das Ciências Sociais ou mesmo da Sociologia. Tratando-se de um pequeno número de trabalhos de acordo com uma abordagem específica é preciso cautela para extrapolar o nível

⁶ Os trabalhos constam nas referências bibliográficas deste trabalho em ‘Monografias’, nestas notas constam ordenados de acordo com a Tabela 1: SANTOS, 2014; CAMELO, 2010; BREGENSK, 2016; MESSINA, 2016; SILVA, 2009; NASCIMENTO, J. 2017; FONSECA, 2010; GONÇALVES, 2017; CORDEIRO, 2017; NASCIMENTO, A. 2017; GREVE, 2017; SANTOS, 2016; PEROBA, 2017; VELOSO, 2018; SANTOS, 2017

⁷ MARQUES, 2013; PALHARES, 2014; HUNDERTMARCK, 2017

⁸ LEPINE, 2016; PIUNTI, 2015; SILVA, 2018

descritivo destes dados e considerar este conjunto como representativo da produção acadêmica acerca do ENEM como um todo.

No entanto, cabe observar, mesmo ao nível descritivo: a concentração dos trabalhos nas regiões Sul e Sudeste; o fato de 65% dos trabalhos serem de instituições públicas e 35% de instituições privadas; e a maioria dos trabalhos serem da autoria de mulheres, na proporção de 75%. A metodologia e referencial teórico são bastante diversos, pelo próprio caráter fragmentário deste conjunto de trabalhos, contudo, é frequente o delineamento de pesquisa de estudos de caso, ainda que haja ensaios ou mesmo análises quantitativas para cobrir mais de uma instituição ou discutir a influência do ENEM em escolas de modo mais geral.

Foi buscada no corpo dos trabalhos, em sua íntegra, a combinação de palavras “sociologia da educação” para se verificar o uso deste referencial teórico. De fato, esta combinação de palavras é praticamente inexistente, ou bastante superficial, dentre estes trabalhos, aparecendo em breves menções em dois trabalhos e em títulos de obras nas referências bibliográficas de dois trabalhos também. Constata-se que dentre a produção acadêmica brasileira, ao nível de monografias, um trabalho que problematize o ENEM no âmbito da escola enquanto motivador de fenômenos sociais sob o olhar da sociologia da educação seja ainda inédito.

2.3 A INSERÇÃO DA PESQUISA NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Investigar a dimensão social de um fenômeno que ocorre ligado à instituição escolar coloca em questão os conceitos de sociedade, escola e da relação entre ambas. O ENEM, enquanto política pública educacional, que emana de um sistema político institucionalizado e chega a operar em níveis internos aos indivíduos que dele participam, trata-se de objeto de estudo amplo e que permite diferentes problemáticas e interpretações sociológicas. Neste sentido, a presente pesquisa tem a pretensão de problematizar a dimensão escolar deste exame sob o olhar da Sociologia da Educação, desenvolvida ao longo do século XX e XXI e responsável por uma variedade de teorias (AINSWORTH, 2013; ANTIKAINEN *et al.*, 2011; APPLE; BALL; GANDIN., 2010; DWORKIN *et al.*, 2013; DAVIES; MEHTA, 2018) e procedimentos metodológicos utilizados amplamente em outras áreas da Sociologia.

É preciso ressaltar que a ligação entre o ENEM e uma sociologia da educação, enquanto conjunto de aparatos teóricos e metodológicos, não é algo que se dá de modo automático. Longe de se configurar em um campo científico unitário, a sociologia da educação apresenta diferentes conflitos e intersecções internas e externas ao seu campo de

atuação. Cabe responder, portanto, o que se entende como o campo de atuação desta sociologia.

A complexidade e quantidade de processos sociais envolvidos no ambiente escolar representa, por sua vez, um desafio quanto à delimitação do objeto de estudo e, conseqüentemente, do campo de atuação da Sociologia da Educação. Ainda assim, considera-se que não são “as relações reais entre as ‘coisas’ que constituem o princípio da delimitação dos diferentes campos científicos, mas as relações conceituais entre problemas” (WEBER, 1965 apud BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000, p. 45). Da mesma forma, Sposito (2003), considerando a definição de Florestan Fernandes acerca da Sociologia enquanto campo científico, onde pode haver uma divisão virtualmente infinita em subdisciplinas (FERNANDES, 1960 apud SPOSITO, 2003, p. 211), pondera que “[t]rata-se, assim, de examinar, sob o ponto de vista sociológico, os fenômenos educativos e não apenas uma divisão arbitrária disciplinar que não encontra eco nos processos sociais reais”.

Sob um olhar sócio-histórico, poderíamos compreender a Sociologia da Educação, ou mesmo o desenvolvimento de um olhar científico de outros campos sobre o tema, como atrelado à expansão e consolidação no nível social e político dos sistemas de ensino ao longo do século XX (FERREIRA, 2006, p. 106). Evidentemente, gera-se um campo de estudo bastante plural, que se desenvolve sob diferentes referências teóricas e de diferentes modos e ritmos no Brasil e mundo afora.

A abordagem da educação enquanto objeto de análise sociológica, quanto à sua origem, tem em Émile Durkheim (1858 – 1917) um de seus principais expoentes. Postumamente publicado em 1922, *Educação e Sociologia* (DURKHEIM, 1975) contém as principais concepções do autor, um dos fundadores da Sociologia, acerca da relação entre educação e sociologia, uma delas sendo a de que, enquanto fato social, a educação é o meio pelo qual uma geração dominante transmite seu conhecimento científico e sua moral à próxima. Esta obra, de peso significativo para a sociologia brasileira, foi traduzida para o português em 1929 pelo escolanovista Lourenço Filho (1897 – 1970), assim como exerceu marcante influência na obra *Sociologia Educacional* de Fernando de Azevedo (1894 – 1974) (NOGUEIRA, 2011, p. 66), outro nome de grande peso na educação brasileira, que juntamente com Lourenço Filho participou do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932.

Assim como Karl Marx (1818 – 1883) e Max Weber (1864 – 1920), Durkheim é indicado até hoje como um dos pilares para muitas linhas da sociologia da educação (ANTIKAINEN *et al.*, 2011). Os paradigmas de análise social da educação, no plano

internacional, da primeira metade do século XX podem ser divididos, ainda que de maneira bastante genérica e ampla, em duas grandes frentes. Primeiramente o funcionalismo de Durkheim, juntamente com o estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons (1902 – 1979), que concebem a educação enquanto parte de um organismo social e que se sobrepõe aos indivíduos. E em segundo a teoria crítica representada pela Escola de Frankfurt e seus expoentes — Max Horkheimer (1895 – 1973) e Theodor Adorno (1903 – 1969) — que buscavam revelar a instrumentalização da educação em prol do domínio de uma classe sobre a outra (SEVER, 2012).

É na década de 1960 e 1970 que este campo científico passa por uma expansão mais significativa. Centrado principalmente nos Estados Unidos, Reino Unido e França, o estudo acerca da educação adquire significativa importância social e política, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas de ensino e suas políticas públicas nestes países. Sucedendo uma fase de relativa prosperidade do pós-guerra, já nas décadas de 1960 e 1970 a crença na educação como instituição redentora das desigualdades sociais passou a ser questionada, principalmente a partir de grandes levantamentos e análises estatísticas sobre o tema, como o Relatório Coleman nos EUA e a pesquisa do *Institut National d'Études Démographiques* (INED) na França (FORQUIN, 1995, p. 22), que constataram graves e variadas formas de desigualdade social no acesso ao ensino.

O estabelecimento desse fato estatístico constituiu em si mesmo um fato social, abalando a crença “liberal” segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos, a difusão das crenças e expectativas “meritocráticas” eram em si mesmas fatores suficientes de “democratização” (FORQUIN, 1995, p. 23).

É interessante notar que no Brasil, o desenvolvimento de uma sociologia da educação não ocorrerá nos mesmos moldes e nem no mesmo ritmo que estes centros de irradiação internacionais acadêmicos. Oliveira (2018, p. 62) aponta a forte influência destes centros tradicionais da Sociologia da Educação, principalmente da França, sendo reflexo disso o intenso intercâmbio acadêmico de brasileiros nas faculdades de Ciências da Educação nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Não estranhamente, é notória a sólida disseminação da teoria de Pierre Bourdieu no Brasil (COSTA, 2010 apud OLIVEIRA, 2018, p. 63).

Outro contorno brasileiro que a sociologia da educação assume é uma espécie de divisão social do trabalho acadêmico. De acordo com Silke Weber (2015, p. 146), no Brasil, ocorre uma espécie de divisão do trabalho na Sociologia da Educação entre programas de pós-graduação em Educação e Sociologia, ou Ciências Sociais. Os primeiros se ocupariam da

investigação de fenômenos ligados à educação básica, enquanto os segundos das questões referentes ao ensino superior.

É neste contexto internacional das décadas de 1960 e 1970 que surge uma “nova” sociologia da educação (NSE) (FORQUIN, 1995; KARABEL; HALSEY, 1976), também chamada Sociologia do Currículo. Esta escola tem como marco fundador a obra *Knowledge and Control*, organizada por Michael Young (YOUNG, 1971), com a participação, dentre outros intelectuais, de Pierre Bourdieu (1930 – 2002) e Basil Bernstein (1924 – 2000).

Em *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 2009) fica explícita a habilidade de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ao investigar a educação na França na década de 1960, em articular a teoria sociológica na formulação dos conceitos de capital social, capital cultural e *habitus*, para citar apenas alguns elementos, com os fins de explicar de que modo as desigualdades na educação eram reproduzidas e mantidas em uma lógica de classes. Esta “posição” do sujeito como fundamento explicativo de seu comportamento foi posteriormente criticada por seus sucessores e críticos (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 1997), que buscam investigar o papel da subjetividade na explicação sociológica.

Basil Bernstein talvez seja um dos autores deste período que melhor represente as contradições envolvidas no desenvolvimento da renovação científica empreendida pela NSE. Conhecido por sua teoria dos “códigos”, Bernstein propunha modelos de análise que demonstrassem como as relações de poder macrosociológicas se traduziam até os níveis mais subjetivos da socialização por meio de princípios de enquadramento e classificação (BERNSTEIN, 2000). Desta forma, interpreta-se que o conhecimento das crianças estaria hierarquizado e desigualmente distribuído de acordo com uma realidade de classes sociais mais e menos influentes. Acusado de empreender uma teoria determinista ou mesmo preconceituosa, Bernstein, por diversas vezes, reformulou e justificou grande parte de sua teoria sociológica no esforço de responder a tais questionamentos.

Apesar de sua proposta de renovação no campo científico, a NSE se estruturou de modo bastante plural, por vezes contraditório, e levou certo tempo para se integrar à corrente tradicional da Sociologia da Educação de então. Também ao nível da elaboração e avaliação de políticas públicas, considera-se que “nenhuma informação ou teoria sociológica está em condições de fundamentar completa e indubitavelmente uma política de educação” (FORQUIN, 1995, p. 71). Podemos considerar que a NSE foi, nas palavras de Forquin (1995, p. 163):

[u]m “label”, uma “etiquetagem” provisória e um tanto “auto-apologética” para ideias interessantes, problemáticas estimulantes, mas diversificadas, que coabitaram e “entraram em ebulição” conjuntamente, durante alguns anos, em um círculo restrito de teóricos inventivos e fecundos, antes de se disseminarem e se fundirem no horizonte comum do que se poderia chamar, em referência a Thomas Kuhn, ciência sociológica “normal”.

Bastante útil para compreender o desenvolvimento da Sociologia da Educação, desde então é a revisão bibliográfica, por meio da análise de periódicos americanos sobre o tema dos últimos 50 anos realizada por Mehta e Davies (2018). Apesar de considerar outras frentes, bem como a importância destas para o campo como um todo, os autores propõem a divisão da Sociologia da Educação, em nível analítico, em cinco frentes que se destacam pelo alcance de sua influência e consolidação no meio científico (MEHTA; DAVIES, 2018, p. 17). Cabe observar, porém, que este trabalho não possui meios ou se dispõe a abordar, inicialmente, a Sociologia da Educação como um todo e para além de um olhar panorâmico, cujo propósito é indicar os aspectos de conexão da mesma com a pesquisa empreendida.

A primeira frente é a que se dedica ao estudo da reprodução social e obtenção de status. Tradicionalmente afeita às metodologias quantitativas e com o uso de dados em larga escala, esta sociologia procura demonstrar os fatores sociais relevantes, centrados no conceito de classes, para prever o desempenho e acesso aos sistemas de ensino por parte dos membros das classes definidas. Tem por predileção o estudo de questões referentes à educação básica. Trata-se da forma mais popular e difundida no meio científico da Sociologia da Educação em periódicos americanos (MEHTA; DAVIES, 2018, p. 19). Bastante popular também no Brasil, alinha-se com a influência francófona da sociologia brasileira supracitada.

A segunda frente é a sociologia do aprimoramento escolar, fortemente influenciada pelas características sociais e históricas particulares de cada objeto de estudo. Isso ocorre por sua conexão com o monitoramento de políticas públicas e fatores escolares que possam promover mais ou menos sucesso em seus sistemas de ensino. Trata-se de uma sociologia orientada a investigar o que torna políticas e escolas mais eficazes, sobretudo em seu mérito acadêmico. Na sociologia da educação brasileira, algumas coletâneas vêm se organizando em torno deste tema (BROOKE; SOARES, 2008; TAVARES JÚNIOR, 2018).

A terceira sociologia da educação, também bastante disseminada no Brasil, é a sociologia crítica da educação. De raiz marxista e representada por Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Bowles & Gintis, Geoff Whitty e McLaren, para citar alguns dos mais conhecidos, este eixo combina a crítica às desigualdades educacionais com uma análise da dominação implícita em reformas educacionais de grande abrangência. Tendo sido ampliada para agregar questões sobre gênero, raça e sexualidade, dentre outros temas, esta sociologia

da educação foi aos poucos adquirindo um contorno diferente de seu neomarxismo inicial (MEHTA; DAVIES, 2018, p. 24). Os autores também criticam a rejeição empírica e a excessiva metateoria de muitas de suas correntes, apontando que esta modalidade de sociologia da educação caminha para um processo de isolamento em relação às demais.

A quarta sociologia da educação se refere ao estudo do ensino superior. Curiosamente, esta linha sociológica é definida mais por seu tema de estudo do que por seu compêndio teórico e metodológico. Com mais proximidade com a sociologia organizacional, esta frente sociológica coloca em questão o desenvolvimento das instituições universitárias em relação aos seus determinantes e efeitos sociais particulares. O destaque deste modelo de sociologia é em parte apologético, pelos autores, em sua crítica por ser negligenciado nas revisões majoritárias da sociologia da educação internacional (MEHTA; DAVIES, 2018, p. 28). Este fato demonstra um contraste com o protagonismo do estudo da temática do ensino superior que se constata na sociologia da educação brasileira circunscrita aos programas de Sociologia e Ciências Sociais (OLIVEIRA; SILVA, 2014, 2016).

Por fim, a quinta sociologia da educação, trata-se, nos termos dos autores, de uma abordagem da sociologia da educação sob o viés da nova sociologia institucional. Apesar de a sociologia institucional, no Brasil, ser muito mais identificada com a área de ciências sociais aplicadas, como a administração ou contabilidade, esta frente identifica-se com uma questão clássica da Sociologia — a relação entre estrutura e indivíduo. Os trabalhos dessa área procuram na contraposição de uma sociologia das instituições (MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983) e uma sociologia dos indivíduos o sentido da ação social. Aplicada à educação, esta frente estuda, por exemplo, como agentes internalizam e operam regras institucionais de escolas, participando também da estruturação destes ambientes.

Estas cinco frentes representam as vertentes da sociologia educacional de maior projeção, não abarcando a totalidade deste campo. Desde sua gênese, a Sociologia da Educação é marcada por um processo dialético e amplo de desenvolvimento. Atualmente, tais contradições intensificam-se ainda mais pela integração, debate e elaboração da internacionalização da ciência em meio à globalização. As mudanças sociais, econômicas e políticas implicadas no processo de globalização (LAUDER *et al.*, 2006, p. 20) ao mesmo tempo em que permitem um maior intercâmbio entre os centros tradicionais de conhecimento e outros países, como o Brasil, também impõem novos desafios na compreensão dos processos sociais atuais referentes à educação.

Se a Sociologia da Educação demonstra ser um campo científico em constante contestação e expansão, é justamente isto que possibilita sua apropriação, atentando-se às

particularidades históricas e sociais de seus estudos, na resolução de problemáticas sociológicas brasileiras. Trata-se de buscar o fortalecimento de uma sociologia brasileira da educação brasileira, que não se limite a fornecer dados ou enxertar teorias e métodos de modo incoerente a suas pesquisas, mas que possa vir a desenvolver de forma integrada uma tradição científica produtiva e útil tanto ao Brasil quanto a outros países.

2.4 IDENTIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A própria complexidade do sistema escolar e seus instrumentos de análise, tornam muitas das escolhas envolvidas em seu processo de investigação arbitrárias, quando não arriscadas, sendo um desafio constante da sociologia da educação, assim como outras ciências sociais, desenvolver métodos e teorias a altura da complexidade de seus objetos de estudo (DWORKIN *et al.*, 2013). Esta, obviamente, não é uma prerrogativa da sociologia da educação, sendo intrínseco às ciências sociais o exercício, por parte do pesquisador, ou pesquisadora, de realizar escolhas metodológicas e teóricas no processo de construção da objetividade da pesquisa. Aponto, enfim, de que modo as motivações iniciais da pesquisa, juntamente com a observação do rigor científico, subsidiaram as escolhas teóricas e metodológicas feitas neste trabalho — cientes de seu quesito de arbitrariedade, mas ainda assim atentas às singularidades do objeto de investigação.

Deparando-me com a estratificação dos sistemas de ensino no Brasil, um de meus primeiros questionamentos foi a identificação de um elemento de análise que pudesse colocar estes estratos em diálogo. Encontrei no significante da “avaliação” um elemento que aparentemente poderia servir à tal tarefa. Ponderei que os sistemas de avaliação em larga escala dos sistemas de ensino, mais especificamente sua internalização em ambientes escolares, seria a fonte certa para entender a lógica de tal estratificação. Ao longo do trabalho, no entanto, este recorte inicial revelou-se não apenas demasiado abrangente, como também relativamente deslocado. A alteração que se fez necessária não significou um rompimento com os questionamentos iniciais da pesquisa, mas uma reformulação dos mesmos diante de uma compreensão mais elaborada da temática.

A comparação do ENEM com outros instrumentos de avaliação, além de demonstrar a variedade de elementos que o significante “avaliação” suscita no ambiente escolar, também revelou uma série de processos sociais passíveis de análise. Chamou a atenção, em particular, a possibilidade do processo de transição da educação básica ao ensino superior e sua vinculação ao ENEM, em ambas as escolas. Sendo a postura inicial da pesquisa direcionar as

análises a fenômenos referentes ao nível do ensino médio, a delimitação em torno do ENEM pareceu apropriada e necessária para a construção de uma análise sociológica satisfatória e preocupada em abordar de forma mais específica a dimensão escolar do objeto de estudo.

A delimitação em torno do ENEM não se desviou necessariamente do objetivo inicial da pesquisa em considerar a estratificação dos sistemas de ensino. Acredito que a teoria de Bernstein (2000) demonstre um princípio analítico fundamental para a estruturação dos questionamentos iniciais desta investigação. Este princípio seria justamente o de transição entre níveis de análise distintos, conectando as relações de poder mais abrangentes até práticas internalizadas aos indivíduos no ambiente escolar. A escolha do ENEM e dos processos sociais a ele atrelados deu-se mediante o interesse nos processos de transição e transmissão, bem como das relações de poder envolvidas, entre os diferentes níveis de análise envolvidos nos sistemas de ensino brasileiros. A noção de valores “externos” e “internos” dos modelos de Bernstein (2000), também se demonstraram como elementos úteis para as interpretações iniciais da presente pesquisa.

Do mesmo modo, as críticas à teoria da reprodução de Bourdieu (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 1997) colocam em evidência como a investigação que assume um olhar mais local e detalhado pode contrariar muitas das expectativas de uma análise panorâmica, por mais rigorosa que esta seja. A consideração dos alunos e alunas de uma escola como sujeitos centrais no processo, por exemplo, pode dar sentido completamente diverso à investigação sociológica, uma vez que se desloca o estudo da estrutura para o ator social. Também esta distância, se de aproximação ou de afastamento, foi útil à constituição da problemática da pesquisa.

Esta tensão entre uma visão do macrosocial e do microssocial remete a uma dicotomia analítica clássica das ciências sociais acerca do sentido dos fenômenos sociais. Esta antinomia se expressa no movimento pendular da ciência social em depositar este sentido nos processos estruturais ou na ação dos indivíduos, nas instituições ou na agência, se sua apreensão é objetiva ou subjetiva, coletiva ou individual, etc. Este dilema epistemológico, típico da ciência social, é especialmente operante no estudo de processos sociais escolares (SETTON, 2011, p. 720).

A noção de que seria necessário construir uma explicação sociológica apropriada a um universo de pesquisa delimitado e abordado em profundidade, me conduziu ao delineamento do estudo de caso comparado, apresentado na próxima seção do trabalho. Trata-se da tentativa de elaborar uma forma de *grounded theory* (CHARMAZ; BELGRAVE, 2012, p. 348), ou

“teoria baseada nos dados” (BIN, 2018, p. 548), relativamente dinâmica e sensível às “demandas” do objeto de estudo, passível de constante reelaboração no decurso da análise.

Neste sentido, a explicação sociológica e a retomada da discussão de como sua antinomia se manifesta na presente análise será construída com base na interpretação dos dados da pesquisa. Problematiza-se a influência do ENEM em ambientes escolares, ou ainda, a dimensão escolar deste exame. O nível estrutural deste fenômeno refere-se tanto ao ENEM em sua dimensão política e histórica, quanto ao nível institucional das escolas e seus processos internos de organização. Também são igualmente consideradas as interpretações dos agentes da comunidade escolar, que estruturam e são estruturadas por estas instituições.

No limite, sendo a comparação realizada a partir de duas escolas, a dimensão institucional destes locais ganha significativa importância na presente análise. As representações sociais, enquanto “padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo de ser agir, e pensar sobre determinados fenômenos da vida prática” (LUCKESI, 2002, p. 83), acerca das escolas e do ENEM, serão problematizadas na medida em que se apresentarem relacionadas à estruturação e diferenciação destas instituições.

Entende-se o conceito de “representações sociais” como noção que remonta à fundação da Sociologia, desde Durkheim e seu artigo *Representações individuais e representações coletivas*, de 1898 (PINHEIRO FILHO, 2004, p. 142), até análises mais contemporâneas. Podemos pensar nesta noção enquanto abstração dos modos de agir e pensar de um determinado grupo, enquanto instrumentos de nomeação e explicação de si e de outros. A noção de representação abarca, de modo ambivalente, o processo e o conteúdo desta abstração.

Será analisado de que modo, nestes casos estudados, as condições materiais também participam da estruturação, ou condicionamento, destas representações. Dessa forma, advertimos que não estudaremos as representações sociais sobre as escolas, mas as tomaremos como elementos participantes das relações sociais dentro e fora destas instituições. A instrumentalização deste conceito ocorre em torno da inserção do ENEM enquanto motivador de práticas sociais nestes contextos, o que inclui a compreensão do modo pelo qual as escolas são representadas por si e por outros.

A partir da noção inicial de que as duas escolas estudadas apresentam representações sociais externas contrastantes, acerca da possibilidade de transição da educação básica ao ensino superior de seu alunado, formulam-se alguns questionamentos que compõem a problemática desta pesquisa. Estas representações sociais, enquanto atributos externos, correspondem às representações internas das comunidades escolares locais? De que modo

estas representações sociais motivam práticas sociais no âmbito das escolas? Onde reside a fonte de sua aparente reprodução, nas determinações estruturais da instituição ou na ação individual dos agentes filiados à mesma? O ENEM teria influência em algum dos pontos destas configurações possíveis? Seria o ENEM capaz de motivar práticas, ou compor representações sociais, escolares ao ponto de se apresentar como causa de processos sociais internos ou de diferenciação entre as escolas?

Deriva-se desta noção inicial, de que apenas uma das duas escolas seria propícia ao surgimento de práticas sociais motivadas pelo ENEM, a hipótese nula e suas alternativas. Os processos sociais, dos quais o ENEM seria elemento central, se dividem em dois sentidos principais. O primeiro é a vinculação do ENEM à noção de trânsito da educação básica ao ensino superior. O segundo é a capacidade do ENEM de desafiar, ou exacerbar, a diferenciação contrastante das escolas. A hipótese nula, assim, seria a de que o exame não participa de nenhum dos dois processos.

A hipótese alternativa, por sua vez, se desdobraria em alguns desfechos possíveis, cuja configuração pode ser organizada em três hipóteses principais: o ENEM motiva processos sociais internos às instituições escolares; o ENEM participa do processo social de diferenciação das duas escolas analisadas; o ENEM motiva processos sociais distintos de acordo com o contexto escolar. As evidências científicas da ocorrência do emaranhamento do ENEM em ambos os processos são as representações sociais, internas às instituições, dos agentes e suas práticas sociais, informadas, mas também observadas em campo. Para tanto, investigam-se os processos de estruturação e diferenciação das escolas, entendidos como resultado da combinação de elementos estruturais e da ação individual, com o objetivo de contextualizar e avaliar tais processos.

Procurei delinear de que modo as intenções iniciais da análise se confrontaram com a dinâmica da investigação sociológica e desse modo serviram para nortear de maneira mais precisa outras etapas dos procedimentos teóricos e metodológicos. Ademais, considero fundamental passar a descrição da análise pela contrariedade de noções iniciais, que a meu ver não põe em xeque o caráter científico do trabalho, mas antes confere-lhe mais autenticidade em sua dimensão metodológica e teórica. Tendo introduzido a construção do objeto de estudo e sua problemática sociológica, principais questões suscitadas e hipóteses derivadas deste construto, na seção seguinte procurarei descrever de modo mais detalhado os procedimentos metodológicos necessários à coleta e interpretação dos dados da pesquisa, bem como apresentarei alguns dados preliminares da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, busco justificar e descrever o método de pesquisa, bem como apresentar alguns dados preliminares e descritivos das escolas estudadas. Dada a presente circunscrição do universo de análise, a abordagem empreendida foi majoritariamente qualitativa. Com a ambição de contribuir para a construção de uma sociologia nacional e internacional (SAPIRO, 2018) e com fins de possibilitar a replicação do estudo em outros contextos (SCALON; MISKOLCI, 2018) me esforçarei para descrever de modo detalhado os procedimentos metodológicos do presente trabalho. Sobre este exercício, André (2016, p. 96) observa que:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

As escolhas teóricas e metodológicas do trabalho, descritas nesta seção, foram realizadas conjuntamente com a investigação do objeto de estudo. O conhecimento sociológico produzido, neste sentido, é construído por meio da investigação da problemática social e de sua sistematização aos moldes da ciência sociológica. Nas palavras de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000, p. 14):

À tentação sempre renascente de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou em engenhocas de laboratório, só podemos opor o treino constante na vigilância epistemológica que, subordinando a utilização das técnicas e conceitos a uma interrogação sobre as condições e limites de sua validade, proíbe as facilidades de uma aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação, por mais rotineira ou rotinizada que seja, deve ser repensada, tanto em si mesma quanto em função do caso particular.

Nesta perspectiva, compreende-se o método como base do planejamento e ordenação dos procedimentos necessários à interpretação crítica, mediada constantemente pela teoria, das práticas sociais observadas e de seus métodos de investigação. Assim, apesar da filiação explícita da pesquisa à sociologia da educação, não pretendo abordar estas referidas práticas sociais por meio de “tribalismos metodológicos” (LAMONT; SWIDLER, 2014). Objetiva-se o delineamento de uma linha de pensamento analítico coerente com o objeto de estudo e internamente coesa, mas que não rejeite, por princípio, a produtividade do diálogo entre campos de pensamento distintos.

A circunscrição inicial do universo de pesquisa, como descrito anteriormente, se refere a duas escolas. Os processos sociais analisados, no entanto, emanam e fazem referência a níveis mais abrangentes do sistema de ensino no qual as escolas estão inseridas. Tanto o ENEM, quanto a lógica dos sistemas de ensino do Brasil como um todo, advém de um

universo muito mais amplo do que as escolas observadas. A consideração deste fato me motivou a buscar um delineamento de pesquisa que permitisse articular tanto a interpenetração destes sistemas, quanto comparar seus efeitos em nível local. Deste modo, a pesquisa assumiu um desenho de estudo de caso comparado, mais especificamente, o modelo proposto por Lesley Bartlett e Frances Vavrus (2017).

3.1 DESENHO DA PESQUISA — ESTUDO DE CASO COMPARADO

A utilização de estudos de caso nas ciências sociais é antiga e de fundamentação e instrumentalização variadas (ANDRÉ, 2013, p. 96). Além de um instrumento metodológico, no sentido de prever e estruturar as etapas da investigação científica, os estudos de caso também são uma forma de delimitação do objeto (STAKE, 1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2013, p. 97). A vantagem desta abordagem é a possibilidade de se construir um olhar sociológico mais aprofundado sobre o objeto estudado, por meio da verificação em escala local de questões de ordem macrossocial.

Ainda que a generalização de seus resultados não seja tão viável quanto a universalização de seu método, com o processo de globalização e conseqüente aumento da complexidade da vida social, esta abordagem adquire destaque pela sua capacidade de articulação de níveis distintos de análise (BARTLETT; VAVRUS, 2017, 2009; BIN, 2018; ANDRE, 2013). No caso da educação, a comparação de estudos de caso gerou uma série de pesquisas no Brasil e afora (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012, 2017; DAVIES; QUIRKE, 2007; DIOGO, 2010; VAN ZANTEN, 2006; YAIR, 1996).

O fundamento epistemológico da delimitação dos “casos” analisados e da comparação realizada baseia-se no entendimento de que os fenômenos sociais observados se configuram em processos, são processuais (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 38). A noção de “processo” remete à concepção de que os fenômenos observados não se encontram estagnados no espaço e tempo, mas possuem etapas de realização que se sucedem, são construídos historicamente (BECKER, 2007, p. 23). A análise do objeto de estudo se constrói, neste sentido, em torno desta historicidade e busca não na estrutura em si, mas no processo de estruturação a fonte da explicação sociológica.

Os casos não são, pois, descobertos, mas criados pelos construtos teóricos empreendidos (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 116). A valorização dos níveis de análise em articulação se demonstra particularmente útil na compreensão da variabilidade de formas que a dimensão local de uma política pública pode assumir (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p.

41). Nesta perspectiva, o que se compara não são exatamente as escolas, mas o processo social de apropriação particular do ENEM em cada uma. Também se compara como esta apropriação particular, de modo reflexivo, participa dos processos de estruturação e consequente diferenciação entre as escolas.

O *design* do estudo de caso comparado divide-se em três eixos principais de análise comparativa: vertical, horizontal e transversal. Estes eixos serão abordados em maior profundidade após a apresentação dos dados da pesquisa, por hora cabe avaliar de que modo sua articulação compõe o desenho metodológico da pesquisa.

O eixo vertical refere-se à relação entre níveis mais e menos abrangentes de análise, dispostos em uma mesma escala (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 75). No caso desta pesquisa, a construção deste eixo teve como fonte a pesquisa documental, bibliográfica e o trabalho de campo no esforço de posicionar as escolas em um sistema educacional político e social. Também é preciso observar que o objeto de estudo, juntamente com elementos considerados relevantes à sua estruturação, se encontra em mais de um nível desta escala, identificada à administração pública dos sistemas de ensino. Além disso, a análise abrange dois fenômenos de ordem distinta, o ENEM enquanto política pública e o sistema de ensino escolar brasileiro. O processo social analisado que mais se identifica com este eixo é o da internalização e vinculação do ENEM à noção de transição da educação básica ao ensino superior.

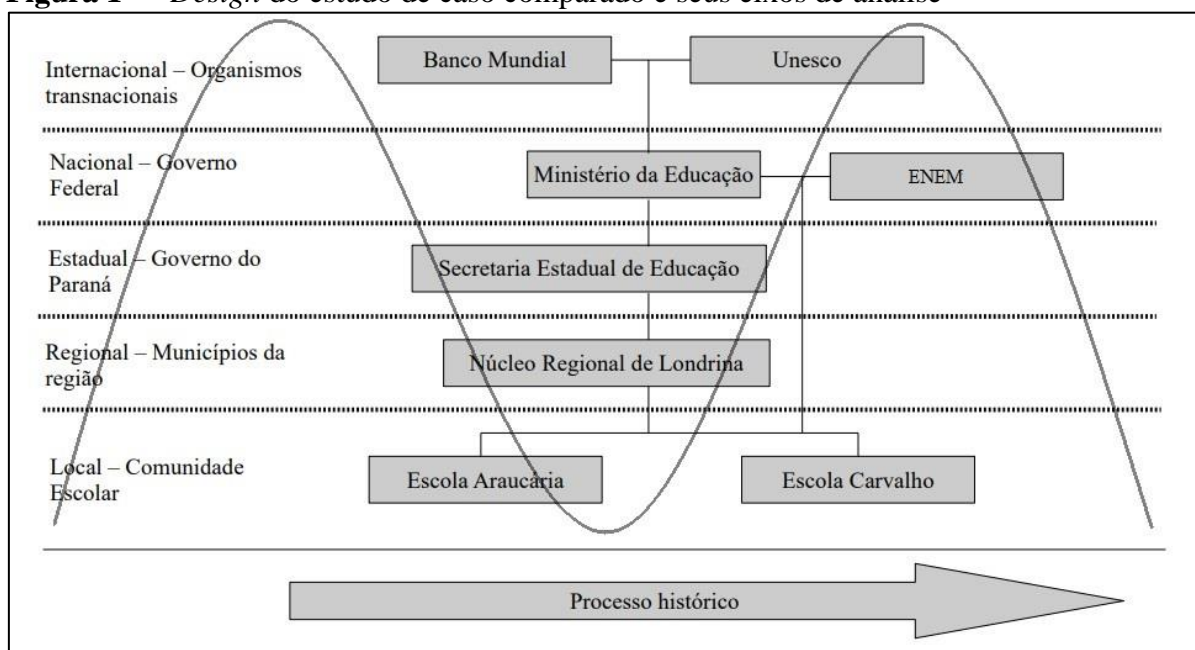
O eixo horizontal permite a comparação entre elementos que estejam na mesma “altura” do eixo vertical. Nesta análise, privilegiou-se a comparação em nível mais local dos casos estudados, isto corresponderia à comparação das escolas enquanto instituições, configurando uma comparação horizontal entre instituições homólogas (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 53). O uso de entrevistas e observação participante, enquanto procedimentos para a coleta de dados, é comumente utilizado nesta etapa de comparação (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 54). Também, na pesquisa aqui apresentada, estes dois instrumentos foram a base principal para obtenção dos dados necessários à comparação entre as instituições estudadas. O processo social analisado que mais se identifica com este eixo é o de estruturação e diferenciação das escolas.

O eixo transversal corresponde à historicidade dos processos sociais considerados. Ele perpassa o eixo horizontal e vertical, sendo útil para a conexão e articulação de ambos ao nível da análise (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 93). Nesta pesquisa este eixo identifica-se às mudanças sociais, econômicas e políticas da esfera macrossocial, e também à percepção,

por parte dos agentes da comunidade escolar, de uma oposição entre passado e presente mediada por um processo de transformação.

A Figura 1 apresenta a relação e disposição desses eixos analíticos. As linhas pontilhadas separam os níveis de abrangência do eixo vertical. Instituições, políticas públicas ou agentes que ocupem o mesmo nível desta escala podem ser comparados “horizontalmente”. O ENEM, apesar de destoar das organizações que compõem o esquema, por ser um exame, foi posicionado no nível federal como indicação de sua origem. A seta e as linhas curvas indicam o eixo transversal e a interpenetração e articulação deste com os outros eixos.

Figura 1 — *Design* do estudo de caso comparado e seus eixos de análise



Fonte: Elaborado pelo autor com base no modelo de Bartlett e Vavrus (2017, p. 3)

De forma sintética, a Figura 1 apresenta a localização de alguns dos elementos principais da análise. O esquema trata-se de uma adaptação na qual foram inseridas as principais instituições analisadas na presente pesquisa, bem como o ENEM. A indicação do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco) na esfera internacional deu-se pela consideração da influência da esfera internacional por meio do fenômeno da globalização e a influências destas e outras agências em políticas públicas educacionais no Brasil. No entanto, apesar de indicados ao longo do trabalho, os elementos da esfera internacional não são abordados em profundidade, ou comparados, privilegiando-se o nível local na análise.

Vale ressaltar que a apreensão inicial do processo de estruturação analisado se deu com referência em múltiplas representações sociais acerca das escolas, sobretudo quanto às oportunidades de acesso ao ensino superior que cada uma proporcionaria. A identificação de um forte contraste ao nível desta representação social externa motivou o empreendimento do estudo de caso comparado com o fim de compreender em maior profundidade a relação entre tais representações e a realidade material das escolas. No entanto, antes da apresentação e interpretação dos dados da pesquisa, faz-se necessário descrever as fontes e os procedimentos metodológicos envolvidos na coleta e análise dos mesmos.

3.2 ESCOLHA DAS ESCOLAS E A INSERÇÃO NO TRABALHO DE CAMPO

A seleção das escolas, prévia ao trabalho de campo, foi feita por meio de conversas com professores da rede estadual de Londrina, nas quais foram indicadas escolas que possivelmente corresponderiam a locais cujas representações sociais apresentariam significativo contraste. Também foram consultados os resultados do IDEB das instituições, mas verificou-se que uma das escolas basicamente não possuía resultados disponíveis para consulta, sugerindo baixa adesão ou o não cumprimento de condições estabelecidas pelo MEC para cálculo das notas. Além disso, mesmo para a escola de mais prestígio com maior nível de adesão ao IDEB, apesar de haver resultados de todos os biênios, os mesmos se referiam apenas às séries do ensino fundamental.

Tendo recorrido aos dados preliminares de levantamentos do OBEDUC de Ciências Sociais/UEL e à consulta com professores membros do projeto, profissionais envolvidos com a rede estadual de ensino londrinense há muitos anos, procurei inicialmente comparar duas escolas analisadas pelo observatório. As primeiras incursões em campo em uma das escolas analisadas pelo projeto, foram frustradas pelo difícil acesso ao diretor, que de acordo com os funcionários da portaria era o único que poderia autorizar ou não o andamento de uma pesquisa no espaço da escola. Optou-se, portanto, pela escolha de outra escola também conhecida pelos professores membros do observatório. Apesar de não constar no grupo de escolas avaliadas pelo projeto a reputação desta instituição sugeria a delimitação de um contraste ainda maior do que o inicialmente previsto.

A inserção enquanto pesquisador nas duas escolas foi, de modo geral, bastante tranquila. Portando uma carta de apresentação assinada por minha orientadora e que filiava minha pesquisa aos trabalhos do observatório de educação, que já havia obtido autorização para a realização de pesquisa junto ao comitê de ética da universidade, conversei diretamente

com a direção das escolas para solicitar permissão e colaboração para com a pesquisa. Iniciei, então, o trabalho de campo no qual pude obter dados por meio de observação e aplicação de entrevistas individuais.

3.2.1 Escola Carvalho e Escola Araucária

Os nomes fictícios pelos quais chamarei as escolas, além de servirem a propósitos éticos da pesquisa, não são desprovidos de sentido. Estes nomes alinham-se às representações sociais, inicialmente interpretadas como níveis de prestígio, identificadas acerca das escolas, que se referem à reputação da instituição, localizada no senso comum de uma determinada população. Chamou-se a escola inicialmente interpretada como tendo alto prestígio de “Araucária”, por ser esta uma árvore símbolo do Paraná. Penso que este nome condiz com a representação de uma “escola modelo”, bem como com a internalização deste significante por parte dos agentes desta escola. A outra escola, inicialmente considerada de menor prestígio, chamou-se de “Carvalho”, devido à resiliência característica desta árvore, que mesmo castigada pelas intempéries adequa-se e sobrevive. Neste caso, também me parece ser uma qualidade identificada pelos agentes desta escola como própria.

Destaca-se que esta diferenciação pela noção de prestígio seja, de fato, inicial. A apropriação desta noção de prestígio, na presente análise, foi útil na identificação inicial de contrastes entre escolas ao nível das representações sociais. Porém, a pesquisa tem como foco compreender as práticas sociais e os processos de diferenciação internos às, e entre as, escolas, tendo como referência o ENEM. Neste sentido, não se pretende ratificar ou anular uma noção binária previamente conhecida, como é o caso do prestígio, mas sim investigar as representações sociais que são indicadas por tal conceito, problematizando-se a posição das mesmas na estruturação dos processos sociais observados.

3.3 OS DADOS DA PESQUISA E SUAS FONTES

A presente pesquisa, para sua realização, contou com diferentes fontes de dados, desde a pesquisa bibliográfica para a elaboração inicial da pesquisa, passando pela pesquisa documental voltada a orientar uma abordagem inicial do objeto e do trabalho de campo, até a interpretação dos dados coletados. Definirei as fontes mediante seu papel no desenvolvimento da pesquisa, utilizando-as nesta seção para definir melhor as etapas empreendidas na

pesquisa. Apesar de estarem dispostas em determinada ordem, a consulta e exploração destas fontes ocorreu basicamente de forma simultânea e contínua ao longo de toda pesquisa.

3.3.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental é aqui considerada como a etapa da pesquisa em que se recorre a fontes de informação secundárias, ou seja, fontes de dados levantados e analisados por terceiros (GIL, 2008, p. 147). Por se tratar de uma análise sociológica que coloca em diálogo níveis de análise distintos, a pesquisa documental é aqui utilizada como complemento útil à contextualização e compreensão do trabalho de campo na construção de uma explicação sociológica. Identifico esta etapa da pesquisa à três fontes principais: documentos normativos das escolas e do ENEM; microdados e relatórios do Inep (INEP, 2019b) e dados da SEED/PR.

Entende-se como documentos normativos das escolas todo documento que transcreva leis, diretrizes, orientações, e prescrições afins, e que tenha influência normativa na escola, ou seja, que contenha prescrições acerca da escola. Seria o equivalente à dimensão prescritiva do currículo das escolas (TAVANO; ALMEIDA, 2018, p. 30). A imensa estratificação e complexidade dos sistemas de ensino do Brasil pode facilmente tornar a tarefa de esgotar a identificação de documentos que contenham prescrições que influenciem as escolas não apenas hercúlea, mas também infrutífera para a presente análise. Privilegiou-se, portanto, os documentos referidos a partir do quesito de maior proximidade para com os agentes abordados, neste caso partiu-se do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, cuja referência principal são as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE/PR) (PARANÁ, 2008) e a LDB/1996 (BRASIL, 1996).

Quanto ao ENEM, a pesquisa documental foi fundamental para traçar o histórico de sua criação. Sendo uma prova de abrangência nacional e sob responsabilidade do MEC, a ampla disponibilidade de portarias, leis, notas técnicas e outros documentos, inclusive entrevistas, permitiu retratar o ENEM, enquanto política pública, delineando-se seus objetivos e sua relação com outras políticas públicas correlatas, como o Sisu e o Fies, por exemplo.

A Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, de Acesso à Informação Pública (BRASIL, 2011), além do acesso aos documentos já mencionados, possibilita a divulgação pública dos microdados de avaliações feitas pelo Inep. Foram utilizados os microdados do ENEM, das edições de 2013 a 2017, com o objetivo de apresentar quantificações descritivas da participação dos alunos da escola no ENEM. Não foram conduzidos testes estatísticos

devido à baixa adesão dos alunos de uma das escolas, o que impossibilitou a comparação pela falta de representatividade dos dados. De todo modo, sendo a intenção da pesquisa abordar os processos sociais primordialmente em sua dimensão qualitativa, a apresentação deste olhar panorâmico é preliminar na análise e indica possíveis leituras ao nível das representações sociais, ou do senso comum.

Como os microdados se referem a todo o território nacional, trata-se de uma planilha em formato .csv cujo tamanho de cinco *gigabytes* torna seu processamento integral de difícil execução em microcomputadores convencionais. Utilizou-se, portanto, o software R e funções que utilizam linguagem SQL⁹ para se obter planilhas apenas com informações sobre as escolas estudadas, filtrando a leitura dos arquivos sem a necessidade de processar todo o conjunto de dados.

Para complementar a descrição com base nos microdados do ENEM, foi solicitado à secretaria de cada instituição informações sobre as matrículas dos alunos do ensino médio das edições de 2013 a 2017. Os dados fornecidos pelas escolas, em sua maioria, estão disponíveis para consulta pública no portal da SEED/PR, mas apresentam nível de detalhamento maior que os mesmos. Também foram consultados os dados do Censo Escolar no período de referência, possibilitando a descrição do perfil do corpo docente do ensino médio. O objetivo dos levantamentos realizados foi apresentar uma comparação das leituras descritivas entre as escolas, considerando seu corpo docente e discente, bem como sua adesão ao ENEM. A adesão das escolas ao ENEM foi calculada comparando-se o número de candidatos que realizaram os dois dias de prova e o número de concluintes do ensino médio de um mesmo ano.

3.3.2 Pesquisa Bibliográfica

Além da pesquisa bibliográfica necessária à compreensão e operacionalização da teoria sociológica, que permeou o trabalho do começo ao fim, foi empreendida uma busca sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações no portal da CAPES, com o objetivo de localizar trabalhos semelhantes à presente pesquisa. O descritor utilizado no campo de busca foi “exame nacional do ensino médio”, com as aspas para buscar a combinação de palavras e não as palavras individualmente. Foram considerados os trabalhos do período de 2009 a 2018, totalizando os últimos dez anos de pesquisa em programas de pós-graduação, o que também

⁹ *Structured Query Language*; utilizou-se o pacote “sqdfl”.

coincide com a reformulação do ENEM em 2009, o chamado “novo ENEM”. Devido ao grande número de trabalhos, foram consultados os resumos com o objetivo de identificar trabalhos que tratassem o ENEM como causa de fenômenos sociais no espaço escolar. Os resultados desta pesquisa bibliográfica constam na segunda seção desta dissertação.

3.3.3 Trabalho de Campo e Observação Participante

Um dos princípios da elaboração de uma *grounded theory* é a relação pendular entre a coleta de dados e a análise de dados (CHARMAZ; BELGRAVE, 2012, p. 354), ou seja, há uma adaptação constante no uso do método e na elaboração da teoria de acordo com o trabalho de campo e com o modo que o objeto de estudo se apresenta. A pesquisa, neste sentido, adquire relativa afinidade com o método etnográfico, na medida em que adota a observação participante como parte de seu procedimento metodológico. Apesar de não se tratar de um trabalho antropológico, primordialmente pela extensão e peso teórico atribuído à vivência e imersão em campo. Ainda assim há um quesito etnográfico que advém do esforço em descrever um “sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY, 1979 apud LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 12). Logo, ainda que o que chamarei de “etnográfico” seja a influência da vivência em campo na aquisição e interpretação dos dados, reconheço a limitação e apropriação parcial de tal conceito.

O propósito de minha presença e da pesquisa empreendida foi explicitado aos membros das escolas estudadas desde o começo de minhas incursões em campo. Do mesmo modo, me disponibilizei para contribuir com qualquer atividade que a comunidade escolar considerasse pertinente ou necessária à minha permanência nas escolas. Considera-se o método empreendido o da técnica de “observação participante”, na medida em que esta é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN, 1978, p. 183 apud LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 28).

As escolas estudadas foram visitadas sistematicamente durante o ano de 2018 e parte do ano de 2019, realizando-se no mínimo uma visita por escola, de modo alternado, semanalmente durante o ano letivo, ou seja, para cada escola a frequência de visita foi bissemanal. O trabalho de campo foi particularmente útil para conhecer em maior profundidade as escolas, principalmente o corpo docente, diretivo e pedagógico. Chegado o momento da aplicação das entrevistas individuais no segundo semestre do ano de 2018, a

dinâmica escolar já era conhecida o suficiente para a elaboração de perguntas comuns às duas escolas e a obtenção de dados a serem comparados.

A observação participante e interação ativeram-se praticamente de forma exclusiva ao corpo docente, diretivo e pedagógico das escolas. Ainda que se reconheça a fundamental importância dos conhecimentos, saberes e atividades dos jovens, em posição de alunos e alunas, envolvidos nas dinâmicas sociais estudadas, é a partir do olhar dos demais agentes que a presente pesquisa se baseou. Com o intuito de abordar em maior profundidade as interações e interpretações dos agentes da pesquisa, os alunos da escola e suas famílias serão aqui interpretados de acordo com a perspectiva dos agentes entrevistados.

3.3.4 Entrevistas

A entrevista é um instrumento de coleta de dados tradicional às pesquisas em ciências sociais, de ampla e variada aplicação. Muito provavelmente, poucos instrumentos metodológicos foram tão discutidos ou operacionalizados quanto as entrevistas, tanto em sua dimensão técnica quanto epistemológica (GUBRIUM *et al.*, 2012, p. 2). Diferenciar estas dimensões, técnica e epistemológica, significa dizer que a entrevista não é apenas uma maneira de extrair informações e que se aplicada com a estrutura correta automaticamente revelará a verdade sobre o que se estuda. A entrevista também é o encontro entre agentes sociais, com interesses diversos e envolvidos em situações complexas. Reificá-la pode resultar tanto em uma interpretação equivocada dos dados quanto na perda de informações valiosas à pesquisa.

A entrevista será aqui definida sumariamente como esta situação específica de comunicação, composta por uma relação assimétrica entre pesquisador e pesquisados, na qual o pesquisador faz as perguntas do interesse da pesquisa e obtém as informações dos pesquisados (WANG; YAN, 2012, p. 234). Esta relação traduz-se no controle do tempo e do tema de conversa por parte do pesquisador.

Vale ressaltar que minha vivência como pesquisador e anteriormente como professor da educação básica permitiu que minha inserção se realizasse com mais facilidade nas escolas. Uma das vantagens ao lidar com professores, diretores e pedagogos das escolas foi a fluidez do diálogo, por ser tido frequentemente como um de seus pares em meu papel de pesquisador. Acredito que este fato tenha facilitado a comunicação em muitos momentos da pesquisa.

As entrevistas foram aplicadas individualmente e no espaço da escola, onde o entrevistado ou entrevistada se sentisse mais à vontade. Antes da entrevista ocorria a explicação de que o uso dos dados da pesquisa prezaria pelo anonimato de suas fontes e pela observação da ética. O esclarecimento cuidadoso, além de etapa necessária da sistematização, foi útil para deixar os entrevistados mais confortáveis no fornecimento de informações de interesse. Todas as entrevistas foram gravadas com um aplicativo de gravação para celular, mediante a autorização dos entrevistados, que também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A).

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, com um roteiro de perguntas predeterminado (APÊNDICE B; APÊNDICE C), mas que permitia certa flexibilidade à medida em que as respostas poderiam se sobrepor, ou novos questionamentos surgissem, ao longo da entrevista. O roteiro de perguntas foi elaborado de acordo com eixos temáticos, divididos em perguntas distintas, e sequenciado de modo lógico, tanto para estimular a memória do entrevistado ou entrevistada, quanto para evitar a criação de vieses indesejados por parte do pesquisador. Evidente que certo nível de viés se torna inevitável, pois o trabalho de campo e minha interação com os entrevistados deixava bastante claro meu interesse de pesquisa, ainda que menos específico no início da pesquisa, o que logicamente acarretou em certo direcionamento nas respostas.

O princípio de formular perguntas no sentido de indagar preferencialmente “como” algo acontece, do que “por que” algo acontece (BECKER, 2007, p. 52) foi seguido no sentido de tentar superar o fornecimento de informações superficiais e evitar uma postura que pudesse fazer os entrevistados se sentirem acuados ou constrangidos. O roteiro também foi pensado para ocupar o tempo aproximado de uma hora-atividade, ou seja, aproximadamente 50 minutos, a fim de facilitar a aplicação com professores e professoras em meio às atividades escolares. No entanto, a duração da entrevista variou, de modo expressivo, de acordo com os agentes entrevistados.

Por se tratar de uma abordagem metodológica que tinha como objetivo produzir informações qualitativas em maior profundidade, a quantidade de entrevistados não foi muito extensa. Com respaldo na literatura sobre pesquisas qualitativas em profundidade, que não possuem exatamente um consenso em um tamanho mínimo amostral, mas pautam-se pelo quesito de saturação (BEITIN, 2012, p. 244), o número de participantes apresentou-se adequado para os objetivos do presente trabalho.

Adotaram-se quatro critérios para a aplicação da entrevista, não necessariamente excludentes, mas que permitiram estabelecer uma ordem de prioridade para as entrevistas:

tempo de trabalho na escola, cargo de ocupação, disponibilidade e turno de trabalho. O objetivo da combinação destes critérios era identificar agentes que possuíssem uma visão mais ampla e aprofundada das instituições. O tempo de trabalho se refere à experiência em anos, dando-se preferência para agentes mais experientes e que, portanto, conhecessem a escola há mais tempo. A ocupação serve como critério para diversificar os entrevistados entre membros da direção, pedagogia e docência. O turno de trabalho se refere aos turnos de oferta do ensino médio nos quais o agente atuava, ou já havia atuado, matutino e noturno, objetivando-se a representatividade de ambos.

Em termos de turno e ocupação, era comum que em ambas as escolas houvesse profissionais que desempenhavam a mesma função em dois turnos na direção, ou professores que davam aulas em mais de um turno. A disponibilidade acabou por se referir a períodos de férias ou licenças, visto que nenhum agente recusou ser entrevistado. Na Escola Araucária foram entrevistados o diretor geral, o diretor auxiliar, dois professores, duas professoras e uma pedagoga. Na Escola Carvalho foram entrevistados a diretora geral, uma pedagoga, dois professores e uma professora. Ao todo foram entrevistados doze pessoas, sete agentes da Escola Araucária e cinco da Escola Carvalho. As entrevistas foram de suma importância para a compreensão e reelaboração das variáveis de interesse da pesquisa, embasando a reestruturação do objeto de estudo. Além disso, tendo como foco principal compor a fase exploratória da pesquisa, este primeiro momento de entrevistas cumpriu suficientemente seu propósito.

O roteiro de perguntas (APÊNDICE B) foi estruturado com cinco perguntas de identificação inicial sobre o entrevistado, ou entrevistada, seguido de 17 questões, totalizando 22 perguntas. Estas 22 perguntas compunham três eixos principais de interesse: história e motivação do agente; percepção sobre a comunidade escolar e avaliações externas. As perguntas sobre a avaliação externa dividem-se entre a comparação entre processos internos e externos de avaliação, construindo um sentido global de avaliação, bem como de estratégias organizacionais, ou de internalização, das avaliações externas.

Duas importantes escolhas derivaram da aplicação e análise desta primeira bateria: a delimitação da especificidade da investigação em torno do ENEM, tomando-o como exame e isolando-o ao nível da análise de avaliações sistêmicas; a consideração da necessidade de aprofundar a compreensão de traços institucionais das escolas, devido à surpreendente permeabilidade diante de outras instituições verificada. Além da identificação de novas variáveis de interesse, também foi importante identificar agentes cujo discurso poderia fornecer informações mais detalhadas sobre o fenômeno estudado. Ainda que em escala

reduzida, identificou-se uma relativa estratificação entre agentes mais e menos “especializados” acerca das escolas e do tema de interesse da pesquisa (BOGNER; MENZ, 2009, p. 46).

O segundo roteiro de entrevistas (APÊNDICE C) foi elaborado com base no trabalho de campo e na análise das primeiras entrevistas. A segunda bateria de entrevistas, portanto, assumiu dois objetivos principais: abordar em maior profundidade o ENEM e as características institucionais das escolas nas entrevistas; entrevistar agentes em exercício, ou com experiência passada, no corpo diretivo em cargos de direção ou direção auxiliar. Tendo o trabalho se desenvolvido em torno do corpo docente, diretivo e pedagógico das instituições, observou-se que os agentes com experiência na gestão da escola eram os que possuíam mais contato com os efeitos sociais do ENEM.

Estes agentes apresentavam uma apreensão mais totalizante em relação à escola e especialmente útil para compreender os aspectos institucionais das mesmas. Seguindo a lógica do cargo destes agentes, no qual o trabalho tem como referência todo o corpo escolar, considerou-se que os mesmos estariam em posição mais favorável na apreensão de processos sociais propriamente escolares e mais gerais. Foram selecionados três agentes de cada escola para a aplicação da segunda bateria de entrevistas.

As entrevistas da segunda bateria também foram planejadas como semiestruturadas, havendo uma sequência pré-definida de perguntas, mas que no encontro individual com cada agente entrevistado, assume relativa flexibilidade para tornar o diálogo com os agentes mais fluido. O objetivo é deixar o entrevistado, ou entrevistada, à vontade para fornecer informações que possam ser analisadas em maior profundidade. As respostas esperadas são abertas e a interferência sobre as mesmas foram feitas o mínimo possível apenas no sentido de esclarecer a pergunta ou reconduzir o agente ao tema de interesse. Priorizou-se conferir o máximo de liberdade com o intuito de obter respostas mais ricas em informações. Também se solicitou permissão para o uso do gravador durante a entrevista, além da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (APÊNDICE C).

O roteiro desta segunda bateria foi estruturado em torno de dois eixos principais. O primeiro eixo aborda diretamente o ENEM, sendo seu objetivo abstrair a interpretação dos agentes entrevistados quanto às diferentes operacionalizações do ENEM no ambiente escolar, bem como sua importância. Objetiva-se apreender as representações sociais internas às escolas e a identificação de práticas sociais motivadas pelo ENEM. O segundo eixo, complementar ao primeiro, buscou abordar a escola em seu aspecto institucional centrado na relação da mesma com instituições de ensino superior, objetivando problematizar a relação da

escola com as universidades, e outras instituições, a partir do próprio ambiente escolar. Este eixo temático visava apreender aspectos da dimensão institucional com relação à noção de transição da educação básica ao ensino superior.

A escolha dos eixos temáticos foi feita com base nos dados da primeira bateria, do trabalho de campo e do aprofundamento teórico da pesquisa. As perguntas sobre o ENEM têm início de forma mais genérica para estimular a memória dos agentes, seguindo até os processos de internalização do exame pela instituição e aos efeitos sociais do mesmo. O segundo eixo temático, problematiza a relação da escola com universidades e outras instituições de ensino, mais especificamente aborda os processos sociais escolares decorrentes desta relação.

Presente nos dois eixos temáticos, essa dimensão institucional, não suficientemente valorizada ao início da pesquisa, tornou-se objeto de investigação mais relevante após a aplicação da primeira bateria. Frente ao questionamento sobre a influência de instituições externas às escolas, em um sentido geral, inicialmente esperava-se que o Núcleo Regional de Londrina fosse a primeira instituição a ser lembrada pelos agentes, mas ocorreu exatamente o oposto. Os agentes forneceram variadas respostas, remetendo a igrejas, famílias, universidades, polícia militar, guarda mirim, associações comunitárias, etc. Este dado indicou tamanha pluralidade de processos sociais vinculados à dimensão institucional da escola, que foi preciso explorá-lo considerando-se uma delimitação que agregasse novas informações, mas não extrapolasse demasiadamente o tema de interesse.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Na próxima seção, apresento de modo sistemático os dados coletados em campo por meio das entrevistas de maneira conjugada com a interpretação sociológica dos mesmos. Adensa-se a compreensão dos processos sociais descritos por meio do debate sociológico, estruturado nesta pesquisa em torno do delineamento do estudo de caso comparado. A apresentação e interpretação dos dados seguirão os eixos analíticos do modelo adotado (BARTLETT; VAVRUS, 2017), com o objetivo de interpenetrar a discussão teórica com a descrição dos processos sociais observados em torno da problemática da pesquisa.

Analisadas por meio das gravações, as entrevistas foram transcritas de acordo com a apresentação dos dados. Manteve-se o anonimato tanto das instituições, quanto dos agentes entrevistados, identificados por nomes fictícios. Na medida em que os dados forem apresentados, de maneira contextualizada à investigação sociológica, também serão mais

claramente identificadas e descritas as práticas e representações sociais motivadas pelo ENEM e investigadas juntamente aos processos sociais indicados.

3.5 DADOS PRELIMINARES — UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE AS ESCOLAS

Os dados preliminares incluem aspectos infraestruturais, a análise de documentos normativos e dados quantitativos descritivos. Identificados com a fase exploratória e descritiva da pesquisa, estes dados têm como fonte principal as pesquisas bibliográficas e documentais descritas anteriormente. Apesar de chamados de “preliminares”, a elaboração e interpretação destes dados, em boa parte também obtidos em campo, foi concomitante com as demais etapas da pesquisa. Apresento os mesmos nesta seção, circunscrita aos procedimentos metodológicos, por identificá-los como parte crucial no planejamento e execução das etapas da pesquisa, bem como na obtenção e análise dos demais dados analisados em maior profundidade na próxima seção.

3.5.1 A Infraestrutura das Escolas

A começar pela localização, a Escola Araucária se encontra a 2,3 quilômetros de distância do centro da cidade de Londrina, enquanto a Escola Carvalho fica a 3,0 quilômetros do mesmo ponto. De fato, ainda que em direções opostas as escolas se localizam em bairros primordialmente residenciais e próximos ao centro, em regiões relativamente equivalentes em relação ao acesso a diversos serviços básicos. Apesar disso, a Escola Araucária se localiza em um bairro intermediário entre a região central e outras áreas residências de maior poder aquisitivo. Evidência disso é a proximidade com escolas particulares, hipermercados e áreas residenciais tidas como “nobres”. Além disso, a escola possui bastante visibilidade, tendo sido bastante fácil receber informações sobre a localização da mesma em minha primeira visita.

A Escola Carvalho, por sua vez, se encontra em um bairro intermediário à região central e aos bairros mais “populares”, inclusive parte de seu alunado advém de bairros tidos como favelas pela comunidade local. Chamou atenção também, a baixa visibilidade da escola, parcialmente explicada por ser uma escola de menor porte e de fachada bastante discreta. De fato, a escola dá a impressão de estar “escondida”, por se localizar em uma rua bastante estreita e curva, além de estar abaixo do nível da rua. Logo, vê-se apenas um muro branco com dois portões, o topo da quadra poliesportiva e do prédio da escola. A comunidade local, inclusive comerciantes próximos, não foi capaz de informar com tanta facilidade a localização

da escola. Algumas pessoas pareciam desconhecer inteiramente a instituição, enquanto outras sabiam que havia um movimento de alunos de uma escola próxima, mas não saberiam dizer onde a escola ficava.

Enquanto a Escola Araucária possui uma fachada bastante chamativa — inclusive com um *banner* sobre o desempenho da mesma no ENEM —, a Escola Carvalho possui uma fachada que facilmente faz a escola passar despercebida por transeuntes. Além disso, chamou a atenção a restrição relativamente maior de acesso à Escola Araucária, com uma portaria gradeada e um portão elétrico aberto apenas pela funcionária que controla a entrada e saída de pessoas da guarita. A Escola Carvalho, por sua vez, possui um portão simples que costuma ficar encostado e sem qualquer vigilância. Por outro lado, é curioso notar que a Escola Araucária, passado o portão, possui poucas grades internamente ao colégio, entre pátio, cantina, direção, salas de aulas, etc. Já a Escola Carvalho, apesar de menor em sua estrutura, possui uma quantidade maior de grades que separam os ambientes.

Internamente, ambas as escolas possuem a infraestrutura básica para o funcionamento da instituição, isto é, banheiros, eletricidade, acesso à internet, espaço de recreação, etc. Na Escola Araucária as salas de direção, coordenação e dos professores estão no centro e no segundo andar da edificação. Na Escola Carvalho, estas mesmas salas são mais próximas da entrada e laterais ao terreno do colégio. Os móveis, de modo geral, apresentam aspecto de maior conservação ou menor tempo de uso na Escola Araucária. Os móveis da Escola Carvalho, apesar de parecerem mais antigos, não aparentam estar em falta ou representar o comprometimento do exercício de atividades cotidianas da escola.

De fato, as fontes de recursos materiais são formalmente as mesmas para ambas as escolas, sendo as duas escolas estaduais submetidas ao Núcleo Regional de Educação de Londrina-PR, passando pelos mesmos procedimentos para solicitar reparos, reformas e outros elementos de ordem material. Os agentes da Escola Carvalho relatam que apesar de não haver problemas infraestruturais, há alguns anos a escola precisou realizar reformas de elementos infraestruturais básicos, como banheiros por exemplo. Penso que os elementos estruturais, arquitetônicos e materiais apresentados possam indicar, ainda que de forma aparente e difusa, efeitos da diferença entre as escolas. A realidade material destas escolas é aqui apresentada como um dos vários elementos que denotarão os processos de diferenciação das mesmas.

3.5.2 A Dimensão Prescritiva das Escolas

Em caráter exploratório foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada escola. Estes documentos, elaborados de acordo com a Deliberação nº 014/99 (PARANÁ/CEE, 1999) e a Instrução nº 003/2015 (PARANÁ/SEED, 2015), podem ser compreendidos como:

[O] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2004a, p. 169 apud LONGHI, BENTO, 2006).

O PPP, que “expressa a identidade da escola e sempre terá sua construção/reconstrução alicerçados na realidade existente” (PARANÁ/SEED, 2015, p. 4) apresenta-se como um documento organizativo da instituição escolar, possuindo tanto uma dimensão diagnóstica da instituição, quanto a delineação de objetivos, metas e estratégias para e pela escola. Este documento é bastante útil para compreender os processos formais de orientação destas instituições, tanto internas quanto externas.

Sendo ambas as escolas estaduais, definem-se como instituições mantidas pelo Governo do Estado do Paraná e administradas pela Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). Do mesmo modo, a filiação à LDB/96 e às DCE/PR apresenta-se de maneira bastante explícita neste documento. Interpretar uma instituição em um olhar de “cima para baixo”, de acordo com a abrangência de documentos normativos, me parece insuficiente para explicar os processos sociais que se observam no ambiente escolar para os fins desta pesquisa.

Primeiramente, é preciso observar que a legislação brasileira que rege o ensino, em seu nível prescritivo, incentiva a construção de experiências sociais singulares nos ambientes escolares, o que corresponde à defesa da autonomia dessas instituições, expressa no art. 15 da LDB/96 (BRASIL, 1996). Em nível local as escolas reiteram, neste sentido, seu compromisso com a gestão democrática do ensino público, noção presente em ambos os PPPs analisados, referindo-se ao inciso VIII do art. 3 (BRASIL, 1996), que estabelece a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino no Brasil.

A LDB/96 por seu caráter de lei, institui-se como regulamento da educação no país e dá margem para o desenvolvimento de diferentes sistemas de ensino em termos de diretrizes curriculares. Ao mesmo tempo em que os PPPs indicam, ao nível formal do discurso, de que

modo as instituições se apropriam dos princípios normativos da LDB, também compõem as configurações possíveis da mesma com as orientações diretivas do sistema de ensino estadual do Paraná.

O texto das DCE/PR (PARANÁ, 2008) está transcrito em documentos referentes às disciplinas específicas do currículo escolar, mas o texto base se repete em todos os documentos antes de se adentrar na especificidade da disciplina. Uma característica marcante destas diretrizes, de modo geral, e que mais aparenta se incorporar nos textos dos PPPs das escolas é a opção das mesmas ao pensamento histórico-crítico como currículo fundamentado nas “teorias críticas” (PARANÁ, 2008, p. 19).

Esta escolha pelo uso de um currículo crítico poderia ser sumariamente traduzida como um discurso, cuja concepção de escola gravita em torno da emancipação dos sujeitos escolarizados, sua formação crítica e transformadora da realidade em que vivem. Assim como nos PPPs o texto transcrito destas diretrizes ressalta a dimensão social e o confronto da prescrição com a prática do currículo. Sobre isto estas diretrizes versam que:

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente. (PARANÁ, 2008, p. 16)

Não significa dizer, no entanto, que por se filiarem ao mesmo discurso e partilharem de prescrições bastante semelhantes, tais PPPs não indiquem diferenças significativas entre as escolas. Considera-se também que os PPPs foram lidos de acordo com o objeto da presente pesquisa, a inserção do ENEM no ambiente escolar. Além de uma leitura geral dos documentos, procurou-se pontualmente as menções ao ensino superior e à indicação da relação entre escola e universidades. Os documentos foram solicitados *in loco*, devido a não atualização das versões disponíveis online.

Ao comparar os PPPs da Escola Carvalho (EC) e da Escola Araucária (EA) a primeira característica que chama atenção é o nível de detalhamento, que se reflete no tamanho, dos documentos. O PPP da EA compreende o período de 2016 a 2019 e totaliza 124 páginas. O PPP da EC se refere apenas ao ano de 2019 e totaliza 318 páginas. Aqui cabe um comentário quanto à necessidade de se ter cautela na avaliação destes documentos. Os PPPs, de modo

geral, são revisados e atualizados pela comunidade escolar em períodos pré-estabelecidos, geralmente bienais, no entanto nem sempre são tidos como textos normativos “fortes” ou “influentes” pelos membros da comunidade escolar, sendo comum a repetição do mesmo texto ao longo de vários anos.

Logo, esta cautela deve ser tomada sobretudo pela consideração do fato de que muito da dimensão diagnóstica do documento possa não condizer com a dinâmica característica dos processos sociais descritos. O que não altera o fato de a EC demonstrar uma afinidade maior com o uso deste instrumento. Exemplo disso é a detalhada descrição sobre a implementação do ensino integral, previsto na recente reforma do ensino médio, modalidade que já no ano de 2019 estava em exercício nos primeiros anos do ensino médio na EC.

Penso que o nível de detalhamento destes PPPs sugira, no contexto da pesquisa, a compreensão por parte das comunidades escolares de um processo organizacional mais ou menos eficiente, ou funcional. Enquanto a brevidade e amplitude temporal do PPP da Escola Araucária é compatível com uma condução dos assuntos escolares que corre sem grandes obstáculos, o detalhamento e a especificidade do PPP da Escola Carvalho condizem com a noção de precariedade e busca de soluções do corpo escolar como um todo.

Ainda que o PPP da EC seja mais detalhado em temas que coincidem com os do PPP da EA é notória a divergência das práticas sociais indicadas nestes documentos. O Plano de Ação, documento anexo aos PPPs, de cada escola, mais especificamente o tópico “Problemas/Desafios”, é um indício dessa divergência. Enquanto a EA indica a necessidade de melhorias estruturais, fortalecimento das relações interpessoais entre membros da comunidade escolar e indica a necessidade de lidar com a evasão no turno noturno, a EC indica o desafio de lidar com problemas ligados a vulnerabilidade social, como drogas, violência e abandono parental, além da dificuldade de autoavaliação dos agentes escolares e a evasão dos alunos.

Em ambos os documentos, as escolas são retratadas como instituições abertas ao diálogo com a comunidade escolar e sua participação, característica marcante da gestão democrática. As escolas, tanto no nível prescrito, quanto na observação participante, demonstram ter uma forma de permeabilidade institucional, ou seja, não é estranho que ações dentro da escola sejam coordenadas ou tenham o apoio de instituições diversas, como igrejas, universidades, cursos profissionalizantes ou órgãos de segurança como a polícia militar e a guarda municipal.

No entanto, o PPP da Escola Araucária fornece mais detalhes sobre estas ações, indicando uma série de instituições tidas como “parceiras”, dentre elas a Universidade

Estadual de Londrina, que além do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), figura com várias universidades particulares, agremiações, clubes, etc. A Escola Carvalho, por sua vez, menciona a Universidade Estadual de Londrina apenas quando versa sobre o Programa de Formação Continuada de seu corpo docente, não dedicando um tópico a “instituições parceiras”.

Outra característica marcante indica no PPP e também observada no trabalho de campo é a realização de “simulados” no ensino fundamental e médio da Escola Araucária. Estes “simulados” figuram entre as principais atividades avaliativas e possuem peso significativo na nota dos alunos. Em campo, foi possível observar que a Escola Carvalho também lançava mão de “simulados”, mas não com a mesma extensão e sistematização da Escola Araucária, na qual os mesmos são tidos como uma “tradição”. O ENEM, por sua vez, é mencionado apenas uma vez na seção sobre os “simulados” do PPP da Escola Araucária e passa por inexistente na dimensão prescrita do mesmo documento na Escola Carvalho.

Juntamente com os discursos dos agentes entrevistados, os PPPs contribuem para delinear um retrato de cada escola. Na dimensão prescritiva, já é possível identificar indícios de uma diferença destas escolas, ainda que a mesma seja insuficiente para constá-la de fato. Enquanto a Escola Araucária expressa um discurso de continuidade de seu trabalho, que autoavalia como suficiente, mas passível de melhora, a Escola Carvalho constata uma dificuldade na condução das atividades escolares e busca estratégias de solução. A diferença sugerida, em um primeiro momento, é a de que a Escola Araucária é uma instituição cujo foco é o aprimoramento de um trabalho propriamente pedagógico, enquanto a Escola Carvalho se divide entre um trabalho propriamente pedagógico e outro de cunho social.

Não quero dizer com isso que o trabalho pedagógico, aqui entendido como a transmissão do conhecimento acadêmico, da escola se oponha ou seja diverso a tarefa de promover a socialização dos alunos. Pelo contrário. É evidente que a transmissão de conhecimento em seus instrumentos formais seja, antes de tudo, social. O que pretendo diferenciar com estes termos são as prioridades das instituições em referência a um tipo ideal de educação. Prioridades estas que indicam que se determinadas intervenções institucionais assumem centralidade em uma instituição podem se tornar tarefas laterais em outra e vice-versa.

De maneira importante, a interpretação destes documentos revela que os mesmos indicam em seus discursos as representações sociais construídas pelos agentes da comunidade escolar, mesmo que de modo não tão explícito, tendo sido o trabalho de campo essencial nesta identificação. A persistência destas representações sociais, como se discutirá na seção

seguinte, vai desde as noções iniciais de prestígio, passando pelas prescrições produzidas pela comunidade escolar e presentes no discurso dos agentes. Sua indicação nos PPPs sugere tanto sua notoriedade, pensando-se a dimensão diagnóstica do documento, quanto sua capacidade estruturante, considerando-se sua natureza normativa e reguladora.

3.5.3 As Escolas em Números

Nesta seção, pretendo expor algumas leituras possíveis a partir de um olhar descritivo. Pierre Bourdieu (2007, p.26) alerta, quanto a isso, que o “cálculo puramente estatístico das variações da intensidade da relação entre tal indicador e esta ou aquela prática não autoriza a dispensar o cálculo propriamente sociológico dos efeitos que se exprimem na relação estatística”. Por sua vez, Bernard Lahire (1997, p. 31), seu sucessor e crítico, pondera que “para se passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais é necessária uma conversão consciente do olhar sociológico”. A pesquisa sociológica, portanto, enfrenta o desafio de problematizar em que medida e “a que distância” se estudará seu objeto.

Com o objetivo de complementar a descrição das escolas estudadas e discutir os possíveis olhares a partir de quantificações das mesmas, apresentarei alguns dados quantitativos acerca das escolas. A base de dados utilizada foi o Inep, principalmente os dados de 2013 a 2018 do Censo Escolar e ENEM, complementados e comparados com os dados fornecidos pelas secretarias das próprias escolas. Apesar de estes dados serem os mesmos que alimentam o Censo, os mesmos continham informações mais detalhadas quanto ao fluxo dos alunos e, como esperado, não coincidiam exatamente, mas se aproximavam bastante dos dados censitários. Foi preciso, contudo, uma apropriação parcial destes dados para fins comparativos, visto que o formato e volume de informação nem sempre era fornecido da mesma maneira entre uma escola e outra. A Escola Araucária apresentou relativa resistência quanto ao fornecimento de dados referentes às matrículas, permitindo a consulta *in loco*, mas sem emitir cópias físicas como foi o caso na Escola Carvalho.

Apesar de os dados do Censo Escolar conterem a maior parte dos dados necessários à descrição do corpo escolar, o trabalho de campo e a consulta às matrículas revelam certas limitações deste olhar panorâmico principalmente sobre a dinâmica escolar. O fato de o Censo Escolar ser alimentado em uma época específica, no fim de maio de todo ano, limita o mesmo, ainda que este seja atualizado com os dados do final do ano em fevereiro do ano seguinte. Exemplo disso é a impossibilidade de se “rastrear” certos movimentos no fluxo

interno dos alunos promovidos pela gestão escolar. Por exemplo, há um número variável de remanejamentos e transferências de matrículas que não consta nos dados censitários.

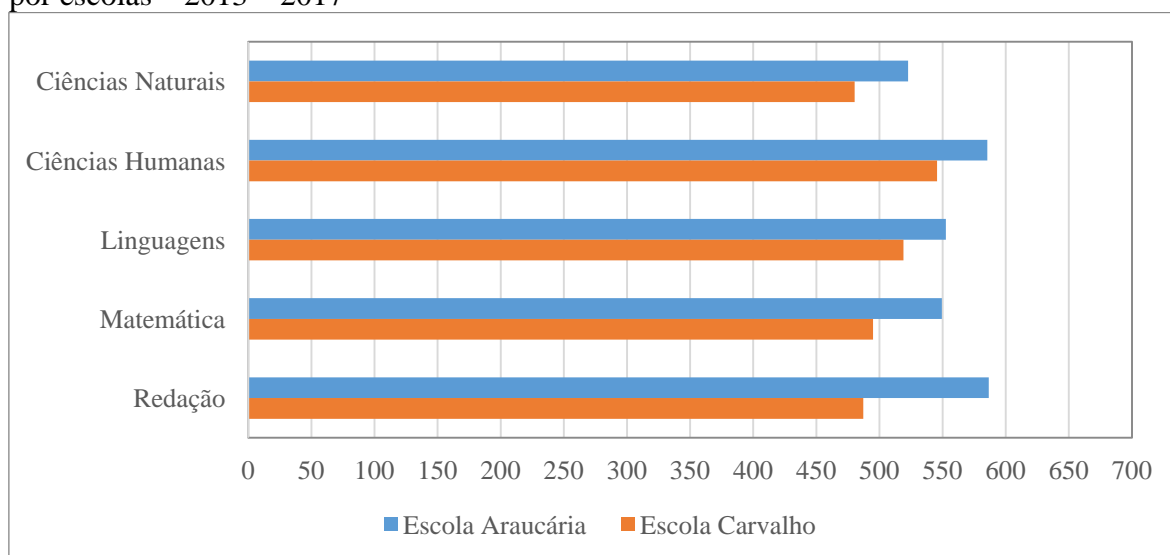
Apesar de haver uma dinâmica de fluxo interno indicada pela observação dos dados destas duas escolas, seria necessária uma pesquisa propriamente sistematizada em termos quantitativos para investigar os efeitos sociais destes movimentos da gestão escolar. No trabalho de campo da EA, foi sugerido por alguns agentes haver um remanejamento ativo por parte da gestão entre os turnos matutino e noturno, do ensino médio, enquanto processo de estratificação dos alunos com o fim de contornar problemas de comportamento ou desempenho. Tratam-se, ao nível desta pesquisa, de casos isolados e de representatividade fragmentária de um ano para o outro, não sendo possível quantificá-los corretamente, tampouco analisá-los em profundidade.

Partindo-se de um olhar panorâmico quanto ao objeto de estudo, podemos discutir inicialmente a leitura superficial possível do desempenho destas escolas no ENEM, tal como se apresenta nos *rankings* elaborados pela sociedade civil. É preciso observar, de início, que como discutido anteriormente, o ENEM não se destina a avaliação institucional, sendo necessário ignorar uma série de fatores tanto para considerar o desempenho de uma escola “bom” ou “ruim” quanto para comparar as duas instituições com base neste exame. Não obstante, a divulgação dos *rankings* ocorre todos os anos, Brasil afora.

Foi calculado, para fins de demonstração destas leituras possíveis, respeitando-se os fundamentos de comparação da TRI — o que nem sempre ocorre nos *rankings* informais —, o desempenho médio dos alunos por competências do ENEM e por escola do ano de 2013 a 2017 (Gráfico 7). Vale observar que muitos dos *rankings* desconsideram a diferença de escalas relativas entre as competências e calculam a média aritmética entre as cinco competências para ranquear as escolas por meio de uma nota única.

Em um primeiro olhar, o que mais chama atenção é uma discrepância menor do que se espera de escolas cujas reputações quanto ao ENEM são basicamente invertidas. Apesar das matrizes de referência do ENEM não possuírem mais uma escala numérica de seus níveis de proficiência, é possível notar que a diferença entre as escolas ultrapassa a margem de 100 pontos apenas na Redação.

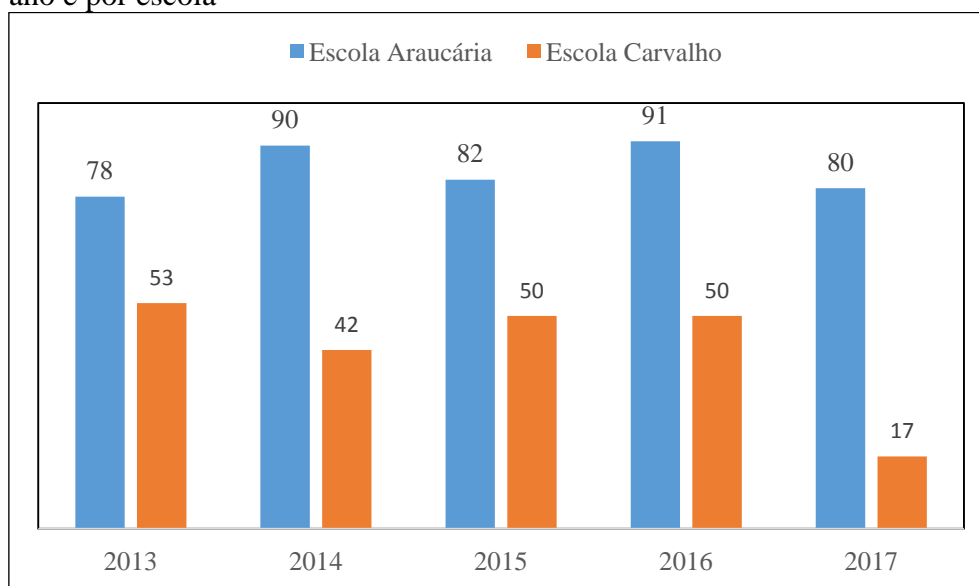
Gráfico 7 — Desempenho médio no ENEM (em pontos) por competências, mais redação, e por escolas – 2013 – 2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Inep

Por este viés, apesar de haver a sugestão de que os alunos da Escola Araucária possuiriam uma vantagem de ingresso sobre os alunos da Escola Carvalho, também há a indicação de que os alunos de ambas as escolas seriam igualmente elegíveis para se candidatar a uma bolsa do Fies ou participar do ProUni, por terem notas maiores que 450 pontos nas competências e não terem zerado a redação. Apesar de ser possível ranquear estas escolas pela comparação de suas médias no exame, há um ponto crucial que estes *rankings* não consideram — o nível de participação dos alunos em relação à prova.

Gráfico 8 — Nível de adesão ao ENEM (%) pelos alunos concluintes do ensino médio por ano e por escola



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Inep e fornecidos pela secretaria das escolas

O nível de participação por si só é suficiente para invalidar uma comparação quanto ao desempenho entre as duas escolas pelo fato de apenas a Escola Araucária ter participação suficiente para que o grupo de alunos represente a instituição. No Gráfico 8 está expresso o nível de participação dos alunos por edição do ENEM e por escola. O nível de participação foi calculado com base nos dados de matrículas dos alunos do 3º ano do ensino médio fornecidos pela secretaria das escolas, mais os dados censitários.

Comparou-se o número de alunos da escola na condição de concluintes do terceiro ano do ensino médio, com o número de candidatos do ENEM, que declararam estar concluindo o ensino médio no mesmo ano e naquela escola. Foram considerados, nos dados do ENEM, alunos que realizaram a prova inteira, excluindo-se os candidatos que se inscreveram e não compareceram ou compareceram apenas em um dia. Considerou-se como unidade desta adesão calculada a participação integral do candidato no processo.

A diferença de participação entre as escolas é notória, sobretudo no ano de 2017. Trata-se de um dado isolado, mas é possível considerar que o ano de 2017 pode ter sofrido os efeitos da Portaria nº 468, que extinguiu o uso do ENEM como certificado do Ensino Médio. Esta hipótese é compatível com o relato de agentes da Escola Carvalho quanto à permanência, ou retorno, de alunos de idade mais avançada no ensino regular, por considerarem uma modalidade mais fácil ou por terem mais familiaridade com esta modalidade em relação ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

No entanto, não é possível cruzar os bancos de dados do ENEM e Censo Escolar, ou mesmo do Saeb, por ainda não existir uma chave-primária comum que identifique o mesmo

sujeito em bancos de dados diferentes. Mesmo com o uso da estatística seria preciso um levantamento próprio de dados para se testar esta hipótese. De fato, quanto mais buscamos nos aproximar do que é observável no cotidiano escolar, mais lacunas parecem surgir nas informações que os dados quantitativos coletados em larga escala fornecem.

É praticamente unânime entre os agentes de ambas as escolas que os turnos matutino e noturno possuem dinâmicas sociais bastante diversas e uma clientela igualmente diversa. Cada escola apresentou, a seu modo, diferentes perfis e processos de diferenciação entre os turnos. Os microdados do ENEM, apesar de indicarem a escola que o egresso estudou, não contêm quaisquer informações sobre o turno cursado durante a educação básica, mesmo os questionários socioeconômicos de 2013, com um número maior de variáveis, não contemplam este dado, não sendo possível relacionar o nível de participação no ENEM com o turno matutino ou noturno das escolas.

A Tabela 2 delinea um retrato médio deste período para as turmas das escolas. A Escola Araucária sendo expressivamente maior que a Escola Carvalho com uma turma para cada turno, teve suas turmas agrupadas por turno. Além das diferenças entre as escolas, o que é mais evidente na tabela abaixo é a diferença dos índices entre os turnos, para ambas. Mesmo com um número de matrículas médio inferior, os níveis superiores de reprovação e abandono do turno noturno são bastante claros.

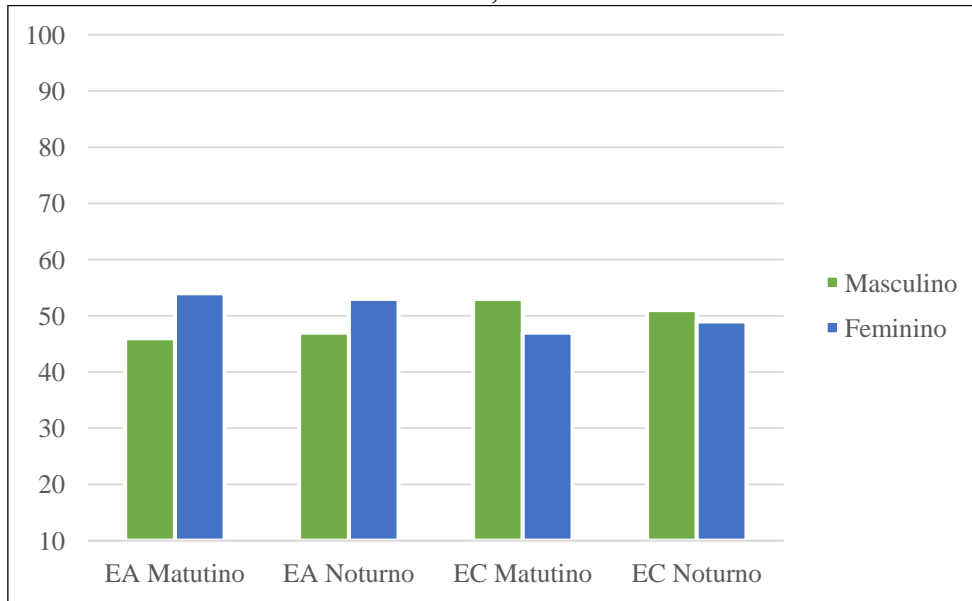
Tabela 2 — Indicadores médios referentes as turmas de 3º ano do ensino médio (2013 – 2017)

Escola	Turno	Nº Matrículas	Idade	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
Araucária	Matutino	125,6	17	97,4	2,0	0,6
	Noturno	41,2	19	76,4	16,2	7,4
Carvalho	Matutino	20	18	93,0	4,0	3,0
	Noturno	17,2	22	72,6	12,2	15,2

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Censo Escolar e dados fornecidos pela escola

O Gráfico 9 expressa a diferença em proporção do número de alunos e alunas no 3º ano do ensino médio no período referido. Apesar de não serem visíveis discrepâncias muito grandes, nota-se que a maior parte da população é de mulheres na Escola Araucária em ambos os turnos, enquanto a relação é inversa na Escola Carvalho. Esta predominância masculina e a feminina repetem-se em ambos os turnos para ambas as escolas.

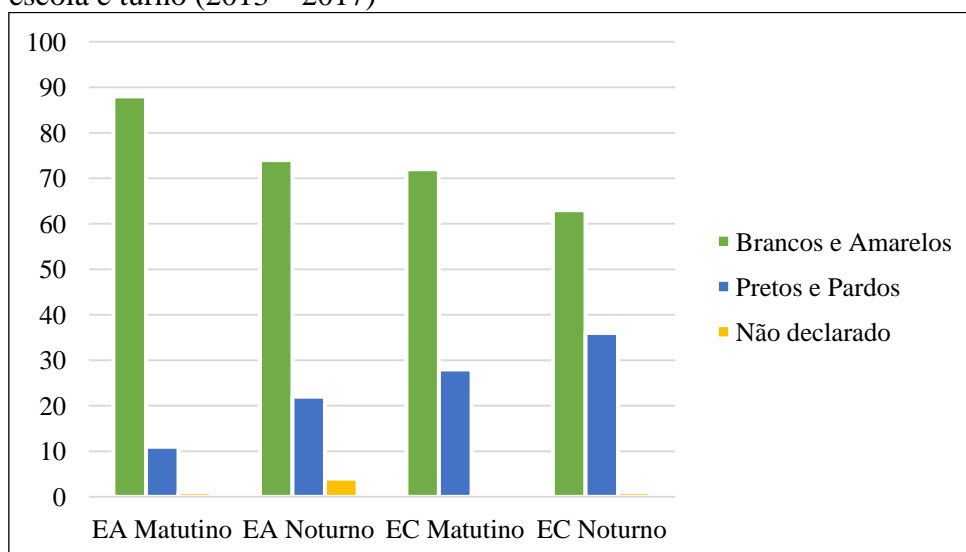
Gráfico 9 - Proporção (%) média de homens e mulheres concluintes do ensino médio com base na variável 'SEXO' entre alunos, escolas e turnos 2013 – 2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Censo Escolar

O Gráfico 10, por sua vez, mostra o contraste entre os alunos e turno do 3º ano de acordo com a variável “Cor_Raça” do Censo Escolar. Este é um dado que precisa de especial cautela para ser avaliado, visto que a alimentação desta base de dados é feita de acordo com a informação fornecida pela família no momento da matrícula do aluno na escola. Logo, além de não haver a autodeterminação dos alunos nos questionários, também é visível a diferença de critérios das secretarias, ou das famílias.

Gráfico 10 - Proporção (%) média de alunos de acordo com a variável “COR_RAÇA” por escola e turno (2013 – 2017)



Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do Censo Escolar

Por exemplo, na Escola Carvalho — na qual a comunidade escolar é visivelmente ocupada por um volume significativo de alunos e alunas negros — nos dados do Censo Escolas há apenas alunos “Branços” e “Pardos”. Com o intuito de conferir maior homogeneidade visual aos dados, bem como na tentativa de contornar estas diferenças de critérios, agrupei os alunos em dois grupos: “Branços e Amarelos” e “Pretos e Pardos”. Apesar de haver uma aparente proporção maior de “Pretos e Pardos” na Escola Carvalho, nota-se que as turmas de 3º ano do ensino médio são majoritariamente ocupadas por “Branços e Amarelos” em ambas as escolas.

Como a descrição destas turmas está atrelada ao último ano do ensino médio, trata-se de um recorte bastante específico e não representativo de todo o corpo escolar. É muito bem possível que todos os outros anos sejam bastante diversos do 3º ano do ensino médio nestas instituições e as leituras descritivas aqui feitas representem apenas as características dos grupos que alcançam este nível de escolaridade. Ainda assim, a apresentação destes dados serve à construção de um olhar panorâmico acerca de uma parcela da comunidade escolar que, infelizmente, não pode participar da pesquisa na mesma proporção que o corpo docente, diretivo e pedagógico.

Além dos alunos, há de se considerar o perfil dos agentes tidos como principais informantes da pesquisa, pertencentes ao corpo diretivo e docente das escolas. As quantificações descritivas deste grupo foram feitas com base em dados do Censo escolar, considerando-se os docentes do ensino médio atuando no ano de 2018. A Escola Araucária, neste ano, possuía em seu quadro de docentes 42 profissionais, exatamente o dobro dos 21

professores da Escola Carvalho, atuando nos três anos do ensino médio. A Tabela 3 foi elaborada para comparar os quadros docentes das instituições.

Tabela 3 — Perfil do corpo docente por escola – ensino médio

Escola	IRD*	Idade média	Sexo (%)		Especialização (%)	Mestrado (%)	Concursados/Efetivos (%)
			M	F			
Araucária	2,4	43	33	67	88	24	90
Carvalho	1,9	47	43	57	100	19	81

* Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica, este indicador do Inep se refere à média de todos os docentes da instituição, incluindo o ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do IRD e Censo Escolar

Os dados da tabela condizem suficientemente com o que se observou no trabalho de campo, corpos docentes relativamente equivalentes entre uma escola e outra. A diferença mais marcante, talvez, tenha sido a facilidade maior em encontrar agentes com mais tempo de atuação na Escola Araucária para a realização das entrevistas. No entanto, ambas as instituições apresentam um nível relativamente alto de rotatividade, ou baixa regularidade, de seus docentes, dado que condiz com o plano de gestão da Escola Araucária, que apontava na seção “Problemas/Desafios” a rotatividade entre seus profissionais.

Vale observar que a maioria dos professores do ensino médio é composta por concursados e não temporários. Como o IRD se refere a todos os anos da educação básica, é possível, apenas considerando-se os indicadores, que os professores do ensino médio apresentem características particulares diante da totalidade do corpo docente e tenham níveis de regularidade diversos. No mais, não se observam disparidades muito chamativas entre os corpos docentes das instituições, em termos de qualificação e tipo de contrato.

No exercício da descrição de alguns aspectos quantificáveis das escolas analisadas chama a atenção a possibilidade de se incorrer em leituras que indiquem homogeneidade dos grupos. É evidente que a delimitação dos grupos estudados impossibilita a análise de uma população mais numerosa e, portanto, passível de tornar mais visíveis características que expressem regularidade em referência a mais fatores. Ainda assim, denota-se a discrepância entre os indicadores dos turnos matutino e noturno, o que sugere que a ampliação do universo de análise permitiria a identificação de fatores diferenciadores entre estas populações.

Logo, a quantificação de certas variáveis permite ao pesquisador ou pesquisadora, e ao leitor ou leitora, observar o objeto de estudo por um prisma matemático e repensá-lo, ou enxergar determinadas relações nem tão visíveis nos processos concretos da análise sociológica. Contudo, há uma série de processos sociais envolvidos na coleta, validação e divulgação de tais dados quantificáveis, e isso também precisa ser levado em conta. Abordo

essas leituras quantitativas enquanto fontes de dados complementares à investigação dos processos sociais observados. A partir destes indícios e formulações, pretendo prosseguir ao adensamento da análise com as narrativas e discursos dos agentes das instituições aqui analisadas no esforço de construir uma explicação sociológica para as problemáticas da presente pesquisa.

4 A DIMENSÃO ESCOLAR DO ENEM SOB O OLHAR DA SOCIOLOGIA

Nesta seção apresento a interpretação sociológica dos casos estudados em comparação. A teoria social construída ao longo da pesquisa apresenta-se nesta seção amparada pelas narrativas dos agentes das escolas estudadas e os demais dados da pesquisa. Esta explicação retoma a problemática inicial da pesquisa e endereça os construtos teóricos e metodológicos apresentados aos fenômenos observáveis na realidade social interpretada. Articula-se, portanto, os eixos analíticos característicos do delineamento da pesquisa com a indicação dos processos sociais identificados ao ENEM e contextualizados às escolas.

Para poder dotar tais proposições de sentido e demonstrar sua validade para os casos estudados, faz-se necessário inicialmente apresentar os fundamentos teóricos dos conceitos apresentados. Feito isto, serão apresentadas as narrativas dos agentes entrevistados, abordando-se primeiramente a dimensão institucional das escolas. Em seguida, definem-se os processos sociais observados e identificados ao ENEM, juntamente com uma interpretação de fenômenos sociais mais amplos a partir dos casos estudados, centrado na expansão e estratificação dos sistemas de ensino do país. Por fim, apontam-se as práticas sociais observadas e descritas pelos agentes entrevistados, indicando-se sua correspondência aos processos sociais de internalização e diferenciação motivados pelo ENEM em sua dimensão escolar.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A presente discussão, pela articulação do campo conceitual a ser empreendido, demanda algumas delimitações prévias quanto ao sentido dos conceitos operacionalizados. Nesta seção, ainda que a elaboração de tais conceitos se realize de fato com a apresentação dos dados, buscarei definir inicialmente o referencial teórico que embasa o que entendo como: instituição; agência; processo social; prática social e representação social. A definição destes conceitos, cabe observar, será relacional tanto entre os conceitos, quanto em relação a realidade escolar observada.

A instituição, em seu sentido mais amplo, trata-se de um objeto clássico da Sociologia e uma definição de seu conceito não é possível separada de escolhas teóricas claras. Estas escolhas teóricas, buscarei argumentar, realizam-se mediante a compreensão do fenômeno estudado na medida em que se apresentam como apropriadas aos processos sociais observados. A definição de “instituição” aqui empreendida, pois, deve ser adequada tanto para

demonstrar os processos de diferenciação das escolas estudadas, quanto ser útil à investigação do ENEM em seus interiores.

No mesmo sentido, é preciso definir de maneira mais clara a posição do “agente”, ou da “agência” do indivíduo, no esquema conceitual. Os dados que corroboram a presente explicação sociológica, em grande parte, foram fornecidos por indivíduos, por meio de entrevistas. Há, portanto, um quesito interpretativo, que reside nas narrativas construídas pelos agentes, e que não deve ser desconsiderado em momento nenhum da análise. Isto não significa nem que o discurso destes agentes seja suficiente para a compreensão dos fatos por si e nem que os mesmos não possuam validade científica por sua particularidade.

A capacidade do indivíduo de empreender processos que afetem significativamente a vida de outros indivíduos, a ponto de esta influência ser institucionalizada, é especialmente importante quando se compara dois locais cuja delimitação permite uma análise em maior profundidade. As escolhas teóricas foram feitas, portanto, objetivando-se uma dupla interpretação do ENEM, referente aos significados construídos pelos agentes e as possibilidades de institucionalização dos mesmos, mediado por práticas sociais específicas. Entende-se como prática social qualquer ação, individual ou coletiva, dotada de sentido e regularidade suficiente para ser considerada como integrante da perpetuação da comunidade local observada.

Este conceito de prática social, interessado à investigação do ENEM no âmbito escolar, tem como referência a instituição escolar, resultado da combinação dos elementos estruturais e da interação dos agentes com os mesmos. A definição tanto do conceito de instituição, quanto de agente, se realiza de acordo com o papel que cada um destes conceitos desempenha na análise. Significa que esta análise sociológica atribui importância à capacidade interpretativa destes agentes defronte aspectos estruturais pertinentes às suas respectivas instituições, do mesmo modo que considera crucial a compreensão da dimensão estrutural na explicação das ações individuais destes agentes.

A delimitação destes dois conceitos remete a um debate sociológico clássico, cujo ponto de divergência, de modo bastante sumário, seria a compreensão acerca de onde localizar a fonte da explicação sociológica para as problemáticas sociais — se nas determinações estruturais ou na ação dos indivíduos. É possível interpretar, que ainda que teóricos como Giddens, Collins e Bourdieu tenham realizado importante contribuição no sentido de analisar a relação entre estas dimensões pela problematização da relação estrutura e agência, o enfoque continua sendo um olhar que privilegia a dimensão estrutural dos fenômenos sociais (HALLET; VENTRESCA, 2006).

Ao longo dos anos, a opção deliberada, ou justificada, por um dos lados da antinomia referida deu lugar a formas mais conciliadoras de investigação científica — identificadas às “novas” sociologias (CORCUFF, 2001 apud SETTON, 2011, p. 715). Essa “conciliação”, longe de presumir uma superação ou desvalorização da teoria sociológica anterior, configura-se no esforço de colocar em diálogo às mesmas de acordo com a consideração de múltiplas determinações dos fenômenos sociais estudados.

Dessa forma, uma análise que pretenda compreender o sentido de processos sociais valorizando tanto forças institucionais, quanto a interpretação dos agentes que as operam, pode contribuir significativamente para entender a dimensão escolar do ENEM. Um conceito interessante, nesta perspectiva, é o do espaço escolar como uma “instituição habitada” (HALLETT; VENTRESCA, 2006). A interpretação do espaço escolar como uma “instituição habitada” sintetiza a postura epistemológica e teórica no esforço de definir as instituições enquanto contextos de práticas sociais motivadas pelo ENEM. A consideração destas teorias se trata de uma apropriação crítica dos princípios teóricos e metodológicos envolvidos em tais pesquisas e não a tentativa da implementação de um construto predefinido ao objeto de análise.

A sociologia institucional tem como um de seus autores fundadores John W. Meyer e Brian Rowan (1977), bem como Paul J. DiMaggio e Walter W. Powell (1983). Tendo como foco compreender o processo de estruturação das organizações formais, a origem de seu conjunto de regras e suas possibilidades de realização, a tradição sociológica inaugurada por estes autores demonstra-se particularmente útil para compreender a estruturação e funcionamento do espaço escolar (DAVIES, 2007; EVERITT, 2012; HALLET, 2007, 2010; OWEN-SMITH; POWELL, 2008; LEVY, 2004).

O desenvolvimento e complexificação da ciência social, assim como da institucionalização de novas formas de organizações escolares, submeteu a sociologia institucional ao criticismo, inclusive próprio (MEYER; ROWAN, 2006). Um dos preceitos primeiros desta escola de pensamento era a noção de que o desenvolvimento da racionalização e da burocratização — no sentido weberiano (DIMAGGIO; POWELL, 1983) — se constituiria em uma fonte de isomorfismo institucional, na medida em que as organizações adotariam racionalmente procedimentos e crenças hegemônicos, formando “mitos” orientadores de sua conduta (MEYER, ROWAN, 1977). Esta tendência ao isomorfismo, contudo, não se confirmou em estudos de caso comparados de instituições escolares (DIOGO, 2010; DAVIES, 2007; LEVY, 2004).

Fazendo eco à definição de “campo” de Bourdieu e Wacquant (1992 apud OWEN-SMITH; POWELL, 2008, p. 601), na qual campos se constituem em espaços de disputa por recursos materiais e simbólicos, podemos definir as instituições escolares como campos organizacionais, moldados por regras, convenções e expectativas que definem e legitimam as posições relativas dos agentes (OWEN-SMITH; POWELL, 2008). Entende-se, também, que a lógica institucional de um determinado campo organizacional se configura de acordo com as crenças e práticas que os membros de um mesmo grupo compartilham (OWEN-SMITH; POWELL, 2008, p. 600).

Estas expectativas e convenções correspondem ao nível superestrutural que chamei de representação social. As representações sociais, neste caso, podem ser interpretadas como externas e internas às instituições. O contraste inicial foi identificado por meio das representações sociais externas às escolas, julgamentos de valor sobre as oportunidades mais prováveis que os alunos das escolas teriam acesso. As representações sociais internas às escolas seriam as noções construídas, estruturadas e estruturantes pelas práticas sociais locais dos agentes do corpo docente, diretivo e pedagógico.

Neste sentido, a forma que as instituições assumem depende da combinação da estrutura formal e da operação dos agentes envolvidos. Redes sociais e instituições são, nesta perspectiva, co-constitutivas (OWEN-SMITH; POWELL, 2008, p. 603). Pensa-se, para os casos estudados, que a compreensão dos conceitos de agência e instituição, sujeito e estrutura, não possa ser, de fato, isolada. Os agentes, interagindo entre si e com as determinações estruturais, empreendem ações que se institucionalizam na medida em que são reproduzidas e adquirem regularidade.

Becker (2007) considera o termo “processo” intercambiável com o termo “história”, definindo-o com um fenômeno que se divide em etapas, ou uma sequência de eventos. O processo social é, portanto, uma sequência de eventos que ocorre em determinado contexto social. No caso desta pesquisa, o processo social estudado é a internalização do ENEM em escolas. Esta internalização se desdobra em dois níveis de processo social. O primeiro, precedido pela verificação da própria existência da identificação da dinâmica escolar à continuidade dos estudos do aluno, é a vinculação do ENEM às possibilidades de ingresso no ensino superior. O segundo é a capacidade do ENEM em diferenciar as escolas caso faça parte de seus processos de estruturação.

A particularidade no desenvolvimento destes processos sociais, no entanto, não significa que as mesmas práticas não sejam observáveis entre uma instituição e outra. O conjunto destas práticas, por sua vez, é gerativo e dependente de representações sociais

correlatas, tanto internas quanto externas. Estas representações, em seu nível interno, enunciam o sentido das práticas sociais em uma determinada instituição. Do mesmo modo, observa-se que as condições materiais, enquanto aspectos estruturais, parecem subsidiar representações sociais distintas, na medida em que levam em consideração as possibilidades concretas de realização das expectativas implicadas nas mesmas.

Estas representações sociais, expressas em crenças, valores, expectativas e interpretações da realidade, permeiam a presente pesquisa do começo ao fim. Primeiramente apreendidas de forma mais genérica, quanto à identificação de escolas contrastantes, tornam-se essenciais, juntamente com a observação, na compreensão das práticas sociais contextualizadas em cada escola. As práticas sociais, indicadas pelo discurso dos agentes, são então analiticamente confrontadas com os dados da observação. Considera-se que a institucionalização das representações, ao longo do tempo, garante a perpetuação do conjunto de práticas que contribuiu para sua formação.

A lógica de operação de uma determinada instituição, portanto, vai depender de como quesitos estruturais são apropriados e transformados pela comunidade local. A diferenciação entre as escolas, penso, ocorre na aquisição de um modo próprio na perpetuação de seus processos sociais. Não obstante, os mecanismos de regulação e restrição, cuja fonte é externa, se identificam às competências das instâncias administrativas superiores. Tendo, ambas as escolas, instâncias superiores comuns, torna-se possível a comparação entre as contextualizações diversas de um mesmo processo social, que seguindo as respectivas lógicas institucionais resulta em práticas e representações sociais diversas.

A interpretação sociológica retoma, portanto, a problemática inicial da pesquisa. Outra maneira de frasar o questionamento “de que modo o ENEM influencia os processos sociais escolares?” é: “de que modo a influência do ENEM nas escolas se constitui em processo social?”. Proponho, assim, desenhar uma explicação sociológica que permita interpretar tanto a posição, quanto a função, do ENEM nestas configurações escolares.

4.2 ELEMENTOS DAS CONFIGURAÇÕES ESCOLARES

Para se compreender estas configurações escolares, que contextualizam os fenômenos sociais motivados pelo ENEM no âmbito das escolas, é preciso abordar tanto a “verticalidade”, quanto a “transversalidade” de seus sistemas. Antes de apresentar as representações sociais dos agentes, portanto, abordo a dimensão sistêmica, correspondente ao eixo de análise vertical, e histórica, correspondente ao eixo de análise transversal, que permite

o posicionamento relacional das escolas enquanto instituições homólogas, mas também distintas e contrastantes.

O marco inicial para abordar esta verticalidade é a esfera federal, mais especificamente as políticas públicas em educação, de onde emanam alguns pontos de interesse para a presente discussão. O marco da transversalidade, ou historicidade, dos pontos abordados será a Constituição de 1988, que serve como base para políticas de fortalecimento, regulação e expansão dos sistemas de ensino no país. Adoto estes marcos para discutir a descentralização do sistema escolar de ensino, associado a uma relativa autonomia de suas unidades institucionais.

A esfera federal brasileira, apesar de ser a referência do eixo vertical, não é seu nível mais abrangente. A adesão do Brasil a pactos internacionais, como o Educação Para Todos (BRASIL, 2014), além do condicionamento de empréstimos de organismos transnacionais como o Banco Mundial e Banco Interamericano do Desenvolvimento (KRAWCZYC; VIEIRA, 2010) mediante a adoção de políticas educacionais, por exemplo, indicam alguns efeitos da globalização nas políticas públicas em educação no país.

A globalização tem se tornado, mais recentemente, tema de grande preocupação para sociólogos da educação por seu efeito sobre os estados nacionais e seus sistemas de ensino (GREEN, 2006, p. 192). Os efeitos da globalização nos sistemas de ensino no Brasil são, já há algum tempo, tema recorrente do debate na área da educação, bem como sua associação a uma tendência de descentralização dos sistemas de ensino (ARAUJO, 2010; KRAWCZYC; VIEIRA, 2010; NOVAES; FIALHO, 2010; VIEIRA, 2011).

A constituição do estado nacional brasileiro enquanto estado democrático de direito ocorre simultaneamente à influência da globalização e foi, evidentemente, marcada pela mesma. No entanto, não pretendo retirar do governo federal o protagonismo da referência de verticalidade na contextualização dos casos estudados, visto que é ele o principal responsável pela estruturação dos sistemas de ensino no país, bem como do ENEM. Da mesma maneira, não me dedicarei a explorar as diferentes políticas dos sistemas de ensino em âmbito federal relacionadas à influência plural de instituições transnacionais para justificar em que medida a globalização causa, reforça ou altera a gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Tendo como referência o período de mudanças sociais, históricas e políticas a partir da Constituição de 1988, especialmente a LDB de 1996, pretendo abordar um aspecto geral, mas fundamental à localização dos casos estudados, expresso no movimento de descentralização dos sistemas de ensino no Brasil. Sobre este conceito, Novaes e Fialho (2010, p. 588) observam que:

A despeito de se reconhecer certa imprecisão acerca do conceito de descentralização, em linhas gerais pode-se considerar que esse termo se caracteriza como um processo que confere às estruturas político-administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais.

A tensão entre poder local e seu corolário lógico, um poder central, trata-se de fenômeno antigo no Brasil e associado classicamente na esfera política ao coronelismo, patrimonialismo e personalismo (SANTIN, 2007, p. 324 apud VIEIRA, 2011). A influência da globalização historicamente defronta-se com esta estrutura social e política, ressignificada pelo estado democrático de direito brasileiro, mas dele também constituinte. A minimização da influência do Estado pode ser interpretada, juntamente com outros fatores, como filiação a um projeto neoliberal imposto ao Brasil e outros países da América Latina (KRAWCZYC; VIEIRA, 2010). Para os fins desta análise, porém, pensarei na descentralização mais como um traço constitutivo da sociedade brasileira, prévio mesmo ao neoliberalismo, ainda que terreno fértil a este, e que se apresenta corroborado pelos marcos referidos anteriormente. Sobre isso é preciso considerar que:

Se no passado o papel das diferentes esferas do poder público deixou margem a dúvidas e, conseqüentemente, a múltiplas interpretações sobre o papel das instâncias locais, com o advento da Constituição de 1988 e da legislação educacional que a regulamentou, tal situação mudou. Com a Emenda Constitucional n. 14/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei n. 9394/96) e a lei n. 9424/94 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), cria-se a base jurídica sobre a qual se fortalecem os alicerces do poder local no campo educacional. (VIEIRA, 2011, p. 128)

As relações de poder implicadas na oposição entre estes níveis, central e local, devem ser consideradas com cautela. As proporções continentais do Brasil tornam os sistemas de ensino bastante estratificados e de difícil agrupamento ao nível da análise. A oposição entre poder local e central não opõe, portanto, apenas dois níveis na administração pública, por exemplo. Esta relação será interpretada aqui como uma assimetria entre esferas de poder mais e menos abrangentes, podendo ocorrer tanto entre a União e estados da federação, como entre Núcleos Regionais e escolas.

Nos casos estudados, pelo discurso dos agentes, será possível notar que esta tensão “vertical”, a partir da perspectiva dos agentes, remete mais às entidades regionais e estaduais, como o Núcleo Regional de Educação de Londrina, a Secretaria de Estado da Educação e o Governo do Estado do Paraná. Apesar de os agentes fazerem referência ao governo federal, e mesmo ao Banco Mundial, é na esfera estadual que identificam a fonte de regulação e subordinação das suas escolas.

Essa tensão entre o fortalecimento do poder local diante do poder central pode ser aqui interpretada duplamente. Tanto as escolas demonstram dispor de determinada autonomia em sua gestão diante da subordinação ao governo do estado, quanto o governo estadual demonstra dispor da capacidade de imprimir meios particulares de administração diante da subordinação à União. Esta duplicidade é especialmente importante por ser o foco da pesquisa o ensino médio, atribuição dos governos estaduais no Brasil.

As dinâmicas escolares observadas, pois, corroboram que esta autonomia construída, que se expressa na diferenciação das escolas estudadas, ocorre sob restrições bastante perceptíveis aos agentes. A esta liberdade sob condições estritas relaciona-se o conceito de “descentralização tutelada” (MENEZES, 2001, p. 68 apud VIEIRA, 2011), que parte da noção de que o Estado, apesar de não concentrar a administração das instituições escolares, mantém uma posição de centralidade pelo monitoramento e fornecimento de recursos às instituições “autônomas”.

Do mesmo modo, “Arretche (1999) considera que a descentralização pode significar genericamente a institucionalização, no plano local, de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 589). Nos casos observados, essa institucionalização revela que com a variação das condições técnicas, podem variar também o sentido das tarefas de gestão de políticas sociais. O fenômeno que se associa a esta política sistêmica descentralizada, mas que ao mesmo tempo dispõe de mecanismos centrais, é o fato de se observar uma autonomia parcial, mas fortemente moldada pelas relações de poder entre as escolas e suas instâncias superiores.

Um termo melhor do que “autonomia” para definir a característica marcante das escolas estudadas seria o de “capacidade de adequação”, visto que apesar de as escolas terem a liberdade de adotar estratégias diversas para dar continuidade ao seu funcionamento, ao mesmo tempo não parece que os membros da comunidade escolar tenham grande capacidade de escolher, ou modificar, este “papel” atribuído à sua instituição. Este papel atribuído à escola também não é predeterminado pelo governo federal ou estadual, ainda que os mecanismos de regulação e restrição destes entes pareçam favorecer a diferenciação e cristalização destas diferenças institucionais.

O sistema de ensino no qual se inserem as escolas estudadas apresenta-se como formalmente descentralizado, mas com mecanismos de centralização indireta. O efeito dessas características, nos casos observados, é a possibilidade de se manifestarem organizações de público e práticas diversas. Ao mesmo tempo, os mecanismos de centralização parecem cristalizar ao longo do tempo esta diversidade, tornando seus efeitos mais persistentes e sua

mudança mais demorada e dependente de forte voluntarismo por parte dos agentes. São estes elementos sistêmicos que permitem as diferenciações “horizontais” entre as escolas, ainda que não sejam as únicas forças responsáveis pela sua determinação.

4.3 A COMUNIDADE ESCOLAR INTERPRETADA POR SEUS AGENTES

As primeiras entrevistas da pesquisa (APÊNDICE B), juntamente com o trabalho de campo, tinham como objetivo conhecer melhor as dinâmicas internas das instituições por meio das falas de professores, pedagogos e diretores. A apreensão das representações sociais destes agentes serviu principalmente como forma de traçar um retrato das respectivas instituições, bem como fundamentar o caminho da análise sociológica ao revelar, nem sempre de modo tão explícito, certas peculiaridades da comunidade escolar, das práticas de gestão interna e dos processos de significação dos agentes em interação.

Os agentes serão nomeados por letras de ‘A’ a ‘F’ para os integrantes da Escola Araucária (EA) e de ‘O’ a ‘T’ para os integrantes da Escola Carvalho (EC), na medida em que suas falas forem apresentadas na descrição das escolas. De modo geral, utilizarei a palavra “agente” quase sempre me referindo aos agentes entrevistados, ou seja, membros do corpo docente, diretivo e pedagógico das escolas estudadas.

4.3.1 Escola Araucária

Os agentes da EA, quando perguntados sobre o que consideravam ser o “perfil” de sua escola, respondiam sempre cientes do prestígio que a escola goza. Neste primeiro momento, comparavam-se as representações sociais externas às internas. O testemunho dos agentes é bastante ciente da imagem que a escola possui de uma instituição orientada por resultados, sendo tida como uma escola que exige de seus alunos alto desempenho em suas avaliações internas e externas.

Agente A: Eu acho que todo mundo, ou pelo menos a maioria, que vem aqui, sabe que você quer fazer um trabalho melhor. Tanto os alunos, acho que já se propõem, de maneira geral a seguir esse padrão.

Agente B: Eu acho que os alunos de modo geral são bons. A grande maioria gosta do colégio. E aqueles que não se adaptam ao ritmo que a gente tem no colégio, eles acabam saindo. Por que a gente tem uma série de regras, [...], uma série de exigências, pra manter o padrão.

Agente E: Quando eu entrei aqui a escola já tinha um padrão bem conhecido [...], era muito bem administrada, tinha um diretor linha dura, que também foi beneficiado por uma diretora que teve aqui [...] que era muito mão de ferro, radical. [...] Quando eu assumi [a direção], como já era mais ou menos a mesma linha, foi fácil. Então

não tive problema de comportamento. Isso gerou um estigma, uma ambiguidade, na EA de que quando o aluno vem pra cá, já vem sabendo que vai ter que estudar um pouco mais. A gente só teve que manter o que tinha.

É bastante presente na fala destes agentes a noção, indicada pelos trechos acima, de que há um “padrão” de desempenho esperado pela escola e pela comunidade escolar dos alunos. A expectativa de que a maior parte dos alunos vá continuar seus estudos no ensino superior, seja público ou privado, é unânime entre os agentes entrevistados nesta escola. Além disso, a população atendida também é considerada como de perfil socioeconômico elevado e capaz de fornecer condições estruturais mais propícias à continuidade dos estudos dos alunos.

Agente D: O poder aquisitivo dos nossos alunos, dos pais deles, é um poder maior em relação a outras escolas. Tem muitos alunos que vêm, que poderiam pagar escola particular, mas que estão aqui por conta da política de cotas. Infelizmente, porque se eles podem pagar né?

Pesquisador: Você acha que esses alunos pagam cursinho?

Agente D: Fazem cursinho. Pelo menos 50% dos alunos do 3º ano vão pro cursinho. Ou enquanto 3º ano ainda, ou depois que eles terminarem a escola e não passarem no vestibular.

Apesar da compreensão destes agentes de que sua clientela possui maior poder aquisitivo, bem como de que a EA é uma escola exigente com seus alunos, a política de georreferenciamento da SEED/PR, que prevê a ocupação de vagas nas escolas por moradores das proximidades da escola, desafia a capacidade que a instituição teria de selecionar seus alunos. De fato, os agentes da instituição hesitam ao falar de processos de seleção, mas é comum em seus relatos a noção de um passado em que tais políticas não causavam a interferência negativa atual.

Agente B: Eu acho que a Escola Araucária tem uma tradição, tinha uma tradição muito forte. Eu falo ‘tinha’ porque hoje em dia [...] a gente tem uma clientela diferente do que a gente tinha há 20 anos atrás, que todo mundo falava que era um colégio elitista, que era isso, era aquilo.

Pesquisador: Diferente como?

Agente B: Eu acho que começou a ficar muito diferente o perfil de aluno quando começou aquela história de fazer georreferenciamento. Porque a gente tinha no colégio, e hoje a gente ainda tem, muito aluno que pra conseguir vaga de alguma forma, ou de outra, falsifica o endereço. Então, eu, quando estava na direção, a gente via muito disso. Teve situação de eu chamar duas famílias que estavam no mesmo endereço.

Agente E: Não que se escolhia vaga, mas você fazia algumas opções, quando tinha a possibilidade, de chamar um aluno que tinha uma nota melhor. Isso lá atrás. As escolas faziam, tinha até ‘vestibulinho’. Quando mudou a lei, na época do Requião, que era o georreferenciamento, a gente chamou quem tinha que chamar, né? E aí, caiu um pouquinho, mesmo assim a gente manteve porque tinha um grupo de professores padrões aqui, que segurou as pontas.

Agente C: Do período que eu entrei aqui, pra atualidade, caiu demais [a cobrança da escola]. Porque aí teve o georreferenciamento. Num pode escolher mais a clientela. Porque no passado, até que poderia, antes do georreferenciamento, fazer uma seleção. Hoje não pode mais.

O agente A, assim como a agente B, comentam que no ano da entrevista em específico, 2018, se formaria a última turma do 3º ano composta de alunos que frequentavam a escola desde o 1º ano do ensino fundamental. Apesar de haver esta ideia de um “passado”, não fica claro pelo discurso dos agentes quando e em que extensão esta política de georreferenciamento passou a afetar o cotidiano escolar. Ainda que os agentes se lembrem de um passado em que os alunos eram mais disciplinados e interessados e as políticas de controle da escola mais efetivas, de fato, a instituição continua sendo considerada como uma das escolas mais requisitadas de Londrina, inclusive da perspectiva destes agentes.

4.3.2 Escola Carvalho

Os agentes da Escola Carvalho narram um perfil de alunos e comunidade escolar bastante distinto da Escola Araucária. Além disso, aparecem com mais frequência questões referentes à vulnerabilidade social da escola no discurso dos agentes da EC. Cabe destacar que também é considerada a existência de problemas sociais pelos agentes da EA, mas os mesmos como tendo frequência e intensidade muito menores do que os episódios comumente narrados na EC. Durante a observação participante, por mais de uma vez presenciei um clima de agitação na Escola Carvalho devido à ocorrência de problemas disciplinares, além dos vários relatos de “casos” ligados à vulnerabilidade social da comunidade atendida.

A instituição é retratada, de modo geral, como uma escola que enfrenta desafios de diversas ordens no ensino de seus alunos. Diferente da EA, onde os professores identificam a noção de problemas escolares com comportamentos indesejados dos alunos ou intervenções familiares exageradas no decorrer de um trabalho pedagógico que prima por resultados, na EC os grandes níveis de evasão e falta de apoio familiar dos alunos apresentam-se como obstáculos à manutenção dos alunos na escola. Apesar das dificuldades na condução do trabalho escolar, os agentes desta escola não aparentam, em sua grande maioria, ter relações de animosidade ou hostilidade para com os alunos ou familiares, pelo contrário, é possível notar a disposição de grande parte dos agentes em enfrentar estes desafios e tornar a escola mais atraente aos alunos.

Agente O: A escola tem um perfil de famílias ausentes. Uma das dificuldades do colégio é trazer as famílias pra escola. E isso se reflete na sala de aula, né?

[...]

Apesar de todos os problemas, você vê que 90% é gente boa. Sabe? São crianças boas. [...] Mais de 90% vão ser pessoas do bem. [...] A evasão é muito por ser um aluno trabalhador, então acho que essa pessoa é uma pessoa boa. Ele se evade da

escola, ele abandona porque ele estava trabalhando [...]. Que abandono mesmo por problemas, sei lá, de más companhias, no caminho que não é bom, é minoria.

Agente R: Os pais não são participativos. Famílias bastante desestruturadas. [...]. Queira ou não queira, isso acaba refletindo aqui dentro.

[...]

Muito dos nossos alunos, a única referência que eles têm de cidadão, de alguns valores éticos, morais, somos nós. Então quando você abre mão disso, você perde rapidinho o aluno.

A noção de uma “desestrutura familiar” é bastante recorrente no discurso dos agentes da EC e se reflete nos relatos sobre a baixa participação dos pais em conselhos de classe, baixo interesse ou apoio em assuntos escolares e mesmo a dificuldade em serem contatados pela escola. Contudo, a EC apresenta agentes que possuem postura ativa em trabalhar pela permanência dos alunos na escola. O discurso destes agentes vai desenhando uma noção de conflito entre as práticas e representações sociais dos familiares dos alunos e do corpo docente e diretivo. Este conflito se expressa na oposição do desinteresse dos familiares dos alunos em assuntos escolares e na postura combativa dos agentes da escola em evitar a evasão dos mesmos.

Todos os agentes entrevistados na EC associam o grande número de casos de evasão com a necessidade de trabalhar dos alunos, sendo outros casos, associados à criminalidade e ao uso de drogas, considerados exceções. De fato, a transição da escola para o mercado de trabalho é bastante presente no discurso destes agentes, seja após a conclusão dos estudos escolares, seja na interrupção necessária para este fim. O agente Q, por exemplo, relata que o que aguarda a maior parte dos jovens desta escola é o “mercado de trabalho, independente se vão estar qualificados ou não”. E completa: “Eu acho que a cultura aqui é trabalhar mesmo”.

Assim como na EA, os agentes da EC mencionam um período recente da história da escola em que ocorreram processos de mudança. É interessante notar que nem todos os agentes entrevistados demonstram conhecimento do “período anterior” da escola, classificado pelos mais antigos como uma época em que a escola correspondia mais fielmente às representações sociais negativas que se tinham dela.

A fase de mudança da escola é narrada pelo Agente R, professor e ex-diretor da EC, e está associada tanto a mudanças estruturais de seus arredores, quanto com alterações na gestão escolar. De fato, foi bastante esclarecedor seu relato para compreender a origem das representações sociais da escola. Era frequente que os agentes da escola expressassem que a reputação atual da escola, apesar de já ter sido justificada, não condizia mais com sua realidade, sendo os juízos acerca da escola relativamente exagerados e injustos se comparados com o cotidiano escolar.

Agente R: E é aquela história...Aqui tem um estigma ainda, da cidade, entre o meio, de que aqui é uma escola de periferia, próximo a [favela]. Então se eu falasse assim, vou assumir lá na EC. [Respondiam:] “Vish!”. E quando eu vim pra cá, eu me identifiquei com o colégio. Entrei em janeiro de 2011 e no final de 2011 concorri ao cargo de diretor. Por que o que acontece? Aqui tinha uma diretora que ficou mais de 20 anos. Então existiam algumas coisas que eu considerava desumano.

[...]

A direção anterior era “aos berros”. Aí, o que a gente fez? A gente chamava o cara...[conversava]. Aqui tinha o ensino fundamental, só que o que acontece, qual era o perfil? O perfil era: pessoal mais velho, que tinha objetivo de comércio — droga, essa coisa toda. Aí a gente começou a chamar. Daí a gente foi amenizando.

[...]

Outro fator que ajudou foi esse posto de saúde. Aqui [ao lado do colégio] antes era um terreno, tinha um barracão que era largado, apesar de ser da associação de moradores. Antigamente tinha uma escola de samba. A prefeitura tomou de volta e botaram o posto de saúde. Então naquela época era ponto de prostituição, era ponto de..., a molecada descia lá de baixo, [...]. Então o pessoal vinha e fumava maconha ali. Qualquer coisa eles faziam o que? [Pulavam] pra dentro da escola. Quando construíram o posto de saúde melhorou muito. Começou a ter mais movimento, a não ficar mais atrativo pra eles. Quando eu vim pra cá, nossa senhora, coisa absurda.

É interessante notar que enquanto o agente E, diretor da EA, apontou que uma direção linha dura, também de longa data, facilitou a condução dos trabalhos pedagógicos, na EC esta gestão escolar rigorosa foi retratada como ineficiente. Além disso, também vemos que a saída do aluno da escola é outro evento que pode ter múltiplos significados, tanto na EA, quanto na EC. Esta variação na atribuição de significado a termos comuns se manifestou em vários momentos, indicando a diversidade no processo de estruturação das escolas.

A autoconsciência das representações sociais externas acerca da escola é bastante presente no discurso dos agentes entrevistados. Evidencia bem esta noção autoconsciente outra narrativa do Agente R, ao falar sobre um repórter que na época de sua gestão quis entrevistá-lo sobre o baixo IDEB da escola.

Agente R: É muito suor. [...]. A gente tem uma concorrência muito grande no entorno. Até, eu lembro, quando esse repórter veio conversar comigo sobre as notas do IDEB. [...]. Eu, na reportagem, falei isso, porque aqui é uma região de risco. Então, assim, quantas e quantas vezes um garoto chegava com uma arma, um monte de dinheiro e falava assim “Pra que trabalho, essa escola aí? ”, [simulando um maço de dinheiro] “Olha aqui ó, meia hora, professor”.

[...]

Então a escola tem um concorrente muito grande. E nós não somos organizados. Por incrível que pareça, nós temos colegas de trabalho que preferem que o aluno vá embora do que ficar.

Novamente, é possível notar que, quando abordados em profundidade, o discurso dos agentes revela que os mesmos signos podem assumir uma pluralidade de sentidos. Isto é relevante na consideração do papel das representações sociais como elementos estruturados e estruturantes das práticas sociais observadas. “Competição” pode significar o conflito entre

escolas, ou entre a escola e a vulnerabilidade social. A “saída do aluno”, pelo mesmo agente, ora pode atender aos interesses da comunidade escolar, ora pode sugerir descaso para com o aluno. Do mesmo modo, os dados corroboram que as representações sociais internas, integrantes da lógica institucional, não são compartilhadas de maneira uniforme por todos os membros do grupo em nível individual.

Pensar de que maneira o ENEM é operacionalizado nestes dois meios tão diversos, coloca em questão o papel que estas escolas assumem para si, ou que lhes é imposto, tanto em seus objetivos gerais, quanto mais especificamente em fazer da educação básica uma ponte para a educação superior. Como pensar nesta transição, quando uma escola compete com outras instituições de ensino pela manutenção de seu status de escola modelo, enquanto outra compete com a evasão escolar e a vulnerabilidade social de sua clientela?

A dinâmica interna das escolas, bem como seus níveis de adesão e o desempenho de seus alunos no ENEM, parecem refletir este conjunto de forças em interação. Um fator em especial chama a atenção na investigação do processo de diferenciação das escolas neste sentido. Este fator é o nível de demanda, ou procura, por matrículas nas escolas. Este nível de demanda, quando associado às representações sociais acerca da escola, assume um papel importante em uma forma de reprodução a nível institucional.

4.3.3 A Institucionalização das Diferenças Escolares

A sociologia institucional conceitua, em seus primeiros escritos, a resposta dos agentes às normas estabelecidas como um processo de acoplamento, ou adesão [*coupling*]. Os “mitos” (MEYER; ROWAN, 1977) seriam, pois, representações sociais hegemônicas no seio de uma dada sociedade que serviriam como modelos ideais a serem imitados pelas instituições em seu conjunto. Compartilhados pelos membros de uma instituição, estes mitos sustentariam a coesão da mesma, na prática culminando em adesões flexíveis às normas internas [*loose coupling*]. Assim, interpreta-se que para que uma instituição permaneça em funcionamento as práticas sociais, apesar de tendo como referência uma representação social vigente, não coincidam estritamente com as normas prescritas no interior das instituições.

Do mesmo modo, a validade e força destas regras tanto variam de uma instituição para outra, diferenciando instituições como mais ou menos rigorosas com suas normas, como também se alteram no interior de uma mesma instituição. Ao processo de reafirmação das normas, uma vez que as práticas cotidianas se encontrem distanciadas das normas prescritas, Tim Hallet (2010, p. 55) denominou como “reacoplamento” — *recoupling*.

Apesar de baseada na concepção de que a adesão racional a um ideal, mediada por estratégias próprias a cada instituição, acabaria por gerar um isomorfismo das instituições escolares — leitura que não encontra respaldo neste trabalho — a noção de que as organizações sociais se orientam mais pela busca de legitimidade, do que por procedimentos lógicos de eficiência (MEYER; ROWAN, 2006, p. 3), é particularmente útil na diferenciação das escolas estudadas.

A busca por legitimidade, de cada instituição escolar, parece gerar, de fato, uma variedade de normas internas, estratégias de aplicação e monitoramento das mesmas. Ocorrem processos sociais próprios a cada instituição. Penso, no entanto, que cada escola demonstre ter de si suas próprias representações sociais e sua própria concepção dos meios de se adquirir tal legitimidade, seus próprios “mitos” e seus próprios meios de “acoplar” ou “reacoplar” suas normas internas. Nas escolas estudadas, a busca por legitimidade, expressa em identificar o desempenho do ENEM como indicador da capacidade da instituição de propiciar a transição ao ensino superior para seus alunos, se reflete na preocupação pela posição da escola nos *rankings* informais.

A combinação das regras institucionalizadas e de sua interpretação pela comunidade escolar, mediada por um processo histórico apreendido pelos agentes entrevistados, se configuram na base material das representações sociais construídas acerca das escolas. Estas representações, apreendidas inicialmente de modo bastante generalista, foram utilizadas como critério inicial de escolha das escolas estudadas. Seu correspondente na literatura de análises sociais de escola seria o nível de prestígio das instituições (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2017; DAVIES, 2007). Optei pelo uso preferencial do termo “representação social”, por ter apreendido tais noções a partir das narrativas dos agentes entrevistados e da complexidade das instituições escolares ao nível local.

No limite, não sendo possível, pela circunscrição da pesquisa, conferir objetividade ou estabelecer relações de causalidade que confirmem, ou deslegitimem, estes níveis de prestígio, recorri à noção de representação da instituição dos agentes para abordar os efeitos sociais diferenciados das escolas. Vinculadas à lógica institucional de cada instituição, estas representações externas não são apenas ilustrações da realidade material, mas representam uma espécie de poder simbólico (BOURDIEU, 2010) das instituições. Este poder simbólico, nos casos estudados, manifesta-se como elemento estratégico na criação de demanda pelas escolas, ou seja, traduz-se na noção das vagas nas escolas serem mais, ou menos, requisitadas pela comunidade escolar.

A narrativa dos agentes entrevistados sugere que a quantidade de alunos da escola funciona como um tipo de capital para a instituição. Se uma escola é muito procurada é possível ter mais gerência na seleção de sua clientela, demandar mais recursos ao Estado pelo contingente de alunos, atrair profissionais mais qualificados e recrutar o apoio de instituições de ensino superior. O contrário, nestes dois casos estudados, também parece ser verdade. Uma instituição escolar com menor demanda acaba por ver seu poder de gestão, quanto às matrículas, se deslocar para o NRE de Londrina. Assim, se uma escola tem um nível de procura muito baixo, além de não ter meios de empreender seletividade na demanda de sua clientela, também não tem meios de negar matrículas designadas pelo NRE — evento recorrente na rotina escolar da Escola Carvalho.

Evidentemente, em ambos os casos, as escolas possuem estratégias para contornar as restrições promovidas pelo sistema de matrículas e legislação educacional do Estado do Paraná, isso vale tanto para a seletividade da Escola Araucária, quanto para a captação de alunos designados à Escola Carvalho. Apesar de não parecer haver uma relação perfeitamente linear entre a demanda e o poder de gestão das escolas, certamente se verificou, ao menos nestes casos, que níveis maiores de demanda geram condições mais favoráveis para as escolas, sobretudo em torno de objetivos relativos ao desempenho acadêmico de seus alunos.

No último ano da pesquisa, houve inclusive um aumento das restrições à gestão das escolas, muito notado principalmente pelos agentes da EA. As escolas estaduais do Paraná até o ano de 2018 operavam os mecanismos de matrícula previstos na Resolução nº 4527/2011 (PARANÁ/SEED, 2011), que lhes conferia possibilidade de gerência nas matrículas, especialmente nos anos de maior fluxo — 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. As listas geradas de acordo com as políticas de georreferenciamento e direcionamento por fluxo, basicamente a demanda da clientela, podiam ser seguidas de acordo com critérios internos da instituição.

Com uma demanda muito alta, a EA tinha como maior fator de restrição o georreferenciamento e podia se utilizar de critérios internos com mais liberdade para a seleção dos alunos. Mesmo com alunos oriundos de escolas particulares — favorecidos pelo sistema de matrícula, por serem considerados “alunos sem escola” — a EA podia lançar mão de critérios de seleção para distribuir matrículas também a alunos de menor poder aquisitivo, dar preferência a alunos com outros membros da família na escola, regular a entrada de alunos com histórico de problemas disciplinares, etc. Havia, apesar da indicação dos agentes da EA quanto ao georreferenciamento, flexibilidade relativa da escola no controle das matrículas até o ano de 2018.

No ano de 2019, no entanto, o sistema de matrículas passa a ser orientado por um sistema de pontuação, atribuída ao aluno candidato, coordenado pela SEED/PR, no qual a escola deve respeitar, obrigatoriamente, a ordem da pontuação. Além de a origem do aluno, caso venha de uma escola privada, lhe conferir uma pontuação maior que o próprio georreferenciamento, se o mesmo possuir um laudo médico referente a disfunções relativas ao aprendizado, também obterá mais pontos no sistema.

Os efeitos desta nova política de matrículas se revelarão apenas nos próximos anos, mas sua implementação sugere a intensificação da estratificação previamente sugerida, especialmente por remover da equação os mecanismos internos de controle dos agentes da EA, que, de acordo com seus relatos, dividiam as matrículas de acordo com critérios de cunho mais distributivo em termos de origem social dos alunos, possibilidade que se desfaz com esta nova organização. Esta mudança, não relatada pelos agentes da EC, não parece mudar muito a dinâmica da escola, posto que não existe, à princípio, concorrência significativa por suas vagas.

A partir da investigação sociológica, a diferenciação entre as escolas analisadas se apresenta como um processo institucionalizado, na medida em que tanto depende de aspectos estruturais, quanto das representações sociais da comunidade escolar para se perpetuar. A diversidade nos processos sociais resultantes desta combinação permite pensar que duas instituições escolares podem ser interpretadas não apenas como possuidoras de condições mais ou menos favoráveis a um determinado objetivo, mas também assumirem objetivos distintos.

Este objetivo pode ser compreendido como um papel, ou função, que a escola assume, ou lhe é atribuído. Por exemplo, promover a continuidade dos estudos de seu alunado ou prepará-lo para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Tratam-se de representações sociais percebidas e reproduzidas ou contestadas pelos agentes escolares. Estes diferentes papéis não são necessariamente autoexcludentes, mas podem suscitar diferentes reações nos agentes envolvidos em sua perpetuação, no sentido de resistir ou aderir ao mesmo.

O que se questiona não é “qual é o papel da escola”, mas saber se é mais apropriado o questionamento “qual é o papel desta escola”, ou “qual é o papel daquela escola”. Neste sentido, poderíamos encarar a Escola Araucária como uma escola à qual foi atribuída o papel de alavancar seus alunos ao ensino superior e a Escola Carvalho como uma escola à qual foi atribuída o papel de evitar a evasão escolar e auxiliar seus alunos a concluir a educação básica. Estes papéis atribuídos às escolas correspondem a representações, ideias, disseminadas tanto no senso comum da comunidade escolar local, quanto internalizadas, em certa medida,

pelos agentes do corpo docente, diretivo e pedagógico das escolas. Estas representações, no entanto, não são apenas “imaginárias”, mas possuem amparo na realidade material das escolas, são incorporadas. O que não significa dizer que tais papéis atuam como leis, ainda que certamente demonstrem influência nos contextos escolares.

Penso que a influência principal do ENEM nesta configuração seja em torno das expectativas construídas acerca da escola, bem como das expectativas de mudança ou manutenção internalizadas por seus agentes. Trata-se de uma expectativa específica, que se relaciona à capacidade da escola de possibilitar ao aluno o ingresso no ensino superior, mas que também corrobora a eficiência acadêmica da escola como um todo. Esta é a possível participação do ENEM no processo social de diferenciação entre as instituições.

Esta expectativa pode ter origem tanto no corpo docente e diretivo, quanto nos alunos e suas famílias. Identificada a ocorrência desta internalização do ENEM, enquanto processo social em ambas as escolas, analisam-se as diferentes práticas e representações sociais manifestas em cada contexto.

4.4 ENEM — REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS ESCOLARES

A segunda bateria de entrevistas (APÊNDICE C) abordou de modo mais específico o ENEM e a presença de universidades nas escolas estudadas. Em cada escola foram selecionados três agentes para participar das entrevistas, todos eles ocupando cargos de gestão, ou tendo ocupado no passado. O objetivo desta entrevista foi apreender as representações sociais dos agentes entrevistados sobre o ENEM e o ensino superior, bem como a identificação das práticas sociais relacionadas.

Na Escola Araucária foram entrevistados os agentes D, E e G. Os agentes E, diretor, e D, diretor auxiliar, já haviam sido entrevistados na primeira bateria. O agente G, diretor auxiliar, foi incluído no grupo de entrevistados, pois a agente B, ex-diretora auxiliar, que seria entrevistada, se aposentou antes da segunda bateria. Na Escola Carvalho foram entrevistados o agente R, S e T. O agente R, ex-diretor, e a agente S, diretora, já haviam sido entrevistados na primeira bateria. Complementou-se o grupo com a agente T, ex-diretora auxiliar, e que estava em período de licença na época da primeira bateria de entrevistas.

É praticamente um consenso entre os agentes entrevistados que o ENEM e os vestibulares, especialmente o da UEL, são provas bastante distintas. Enquanto o vestibular é identificado a uma prova de caráter mais academicista, com separações rígidas entre as disciplinas e exigindo um volume maior de informação, o ENEM é tido como uma prova que

explora mais a dimensão interdisciplinar do conhecimento e o raciocínio lógico e interpretativo dos alunos. As diferenças interpretativas quanto ao ENEM revelam-se mais na medida em que os agentes dissertam sobre os possíveis usos da prova, tendo como referência sua clientela de alunos, e começam a se desenhar dois retratos distintos do exame.

A primeira distinção entre as escolas está na noção de protagonismo do ENEM enquanto instrumento de acesso ao ensino superior. Ao passo em que na Escola Carvalho o ENEM parece ser considerado como a principal, quando não a única, oportunidade de ingresso no ensino superior, na Escola Araucária o mesmo é ofuscado pelos vestibulares em termos de preferência. Ainda assim, como discutido na seção anterior, o nível de adesão dos alunos da Escola Carvalho ao ENEM é muito menor que o nível de adesão da Escola Araucária.

Fica claro, pelo discurso dos agentes, que de modo geral a própria continuidade dos estudos não é uma prioridade para grande parte da clientela da EC, sendo satisfatório para muitos a conclusão do ensino médio e o ingresso imediato no mercado de trabalho. Já na EA, é apontado pelos agentes que a continuidade dos estudos faz parte da cultura das famílias que procuram o colégio e se constitui mesmo em uma demanda bastante clara por parte dos alunos.

Na Escola Carvalho o ENEM aparece como uma oportunidade, uma chance, para seu corpo estudantil e é considerado como um instrumento menos “injusto” (Agente R) que o vestibular. Defrontando-se com a baixa adesão e interesse geral dos alunos em participar do exame, os agentes da Escola Carvalho encontram na polivalência desta prova um instrumento mais propício à adesão de alunos inicialmente desinteressados em dar continuidade aos estudos.

A possibilidade de isenção na inscrição e o costume da escola em orientar os alunos neste sentido é outro fator que, aparentemente, facilita a adesão parcial dos alunos. A agente S explica que a EC recorre a exemplos individuais para mostrar aos alunos que é possível ocupar o ensino superior, especialmente o público.

Agente S: Os alunos [diziam] ‘Ah, não vou conseguir. Porque na escola pública o pessoal faz cursinho... Não consegue...’. Então o ENEM tá aí pra isso. [...] O importante que eu acho, e é uma coisa que a gente quer fazer esse ano, é trazer ex-alunos nossos, alguns que entraram por ENEM, outros que entraram por escola pública. Mostrar que é possível.

As representações sociais internas acerca do ENEM, neste caso, subsidiam práticas sociais expressas na mobilização mesmo de alunos egressos da instituição em prol do convencimento de outros alunos a aderir ao exame. A noção de convencimento também

indica a presença de uma representação social prévia e que, do ponto de vista da agente entrevistada, deve ser substituída por outra, no sentido de valorização positiva do ENEM.

Na Escola Araucária, por sua vez, é unânime a noção de que não há uma preparação específica para o ENEM, tampouco que o ENEM seja uma prioridade no planejamento escolar. Por mais que a EA se beneficie do desempenho de seus alunos, com altos índices de aprovação em processos seletivos, sobretudo pela grande demanda por vagas que este status gera, seus agentes identificam a busca por excelência e o desempenho correspondente da instituição como resultado de um conjunto de fatores, como o perfil da clientela e a iniciativa dos professores, que geraram uma “tradição” (Agente E).

Agente G: O foco ainda tem sido muito os vestibulares. Aqui na nossa escola, apesar de a gente botar a faixa aí, quando a gente fica com bom desempenho no ENEM. Eu não sinto que seja uma coisa assim, que a gente fique direcionando. [...] A gente acaba fazendo uma ‘propagandinha’ da escola, mas não é esse o foco. Então eu acho que o foco ainda é o vestibular. O vestibular ainda tem sido a porta de entrada principal pros nossos alunos, tanto aqui, quanto da escola particular, nos cursos que eles pretendem fazer.

Ainda que na EA o ENEM seja apontado como uma alternativa ao vestibular, o alunado da escola, em sua grande maioria, também realiza a prova. Em termos de prioridade para os alunos e famílias, o exame parece não ter um protagonismo excludente de outros processos em nenhuma das duas escolas, seja ele uma alternativa ao mercado de trabalho ou a outras formas de ingresso no ensino superior. No entanto, demonstra ser um elemento bastante conhecido, disseminado e operacionalizado pelo corpo docente de ambas as escolas.

O ENEM apresenta-se como disseminado nas atividades pedagógicas de ambas as escolas e é relevante para o corpo docente, sendo uma boa adesão e desempenho por parte dos alunos neste exame interpretados como desejáveis pelos agentes. Verifica-se, também, não haver por parte da gestão das escolas uma orientação explícita e específica quanto ao ENEM aos docentes.

Mesmo na Escola Araucária, que se orgulha do rigor e eficiência de suas normas internas, o que já desencorajou muitos docentes a trabalharem na mesma (Agente E), é garantida relativa autonomia aos professores na condução de suas aulas. O uso de questões do ENEM em sala de aula, por exemplo, em ambas as escolas é atribuído à iniciativa do corpo docente. De acordo com a agente T, quanto ao uso de questões em sala de aula, parece haver um foco maior nesta prova do que em relação aos vestibulares.

Quando interrogados quanto a uma possível orientação da gestão ao corpo docente sobre o ENEM, os agentes expressaram os seguintes relatos.

Escola Araucária

Agente E: Eu não pressiono, de maneira nenhuma, os professores. Exceto se for necessário. Se o professor estiver lá dando bobeira, não está passando o conteúdo, claro, a gente tem uma função de ir lá chamar o professor, orientar quais são as regras da escola. A primeira coisa, quando o professor vem pegar aula aqui, aqueles que não são da casa, a gente deixa claro ‘Olha, o colégio tem bastante regras e elas funcionam’ [...]. O que o professor ensina lá, e como ele ensina, eu não tenho como avaliar. Exceto se o professor começar a ter problemas e os alunos nos procurarem, aí a gente sabe. Mas a gente pede pra que eles passem os conteúdos, mais ou menos normais, a gente tem uma ideia do que deve ter em cada série, e pede pra que passem esses conteúdos da melhor maneira possível e cobrem.

[...]

Há alguns professores, principalmente do terceiro ano, que direcionam alguma coisa, cobra eles para estudarem alguns conteúdo que o ENEM cobra. Mas, a Escola Araucária adquiriu um ‘*know how*’, vamos dizer assim, muito grande. A procura aqui é grande, acho que é a escola pública de Londrina mais procurada. E o aluno que vem pra cá, eu acho que já criou-se um estigma que aqui a gente cobra mais, então o aluno que vem pra cá ele já sabe que vai ter que estudar mais do que ele estudava em uma outra escola. Então ele já chega se preparando pra isso. Tanto que quando a gente vê aí as avaliações, tanto a Prova Paraná, OBMEP, e o próprio ENEM, o nosso rendimento é legal.

Escola Carvalho

Agente R: A escola como um todo, não. Depende muito de professor pra professor. Então assim, colegas da minha área, alguns trabalham, alguns não trabalham, são aquela coisa mais conservadora. Nas exatas é gente que procura dar algo diferente.

Pesquisador: É mais uma escolha pessoal?

Agente R: É. Mas hoje alguns livros didáticos são bastante mesclados quanto a isso.

Agente S: Sim, os nossos professores todos trabalham [conteúdos do ENEM].

Pesquisador: Você acha que isso é espontâneo deles?

Agente S: É bem espontâneo. Na semana pedagógica a gente já define alguns pontos. [...] Vou dar um exemplo de Sociologia. As vezes eles [os alunos] pegam a prova e querem quase que torcer o professor, entendeu, porque [tinha] meia página. Aí o professor fala assim ‘Vocês estão achando que vão fazer ENEM e a pergunta de vocês são quantas linhas?’. Então a questão da rasura, do preenchimento do gabarito, a questão de você fazer a leitura. As vezes a primeira prova, o professor tem que retomar. [...] Mas a gente treina sim. [se corrigindo] Não é que é treinamento, mas a gente mostra pra eles que eles necessitam de leitura. [...] E hoje a gente tem os nossos professores, muito assim, não sei se seria esse termo, muito concisos. Porque o de Português, o de Sociologia, o de Filosofia, eles conversam entre si, trabalham temas entre si.

Ainda que nas duas escolas o ENEM apareça em sala de aula, enquanto instrumento didático, por iniciativa do professor, na EC é possível notar que tanto a adesão dos alunos, quanto de um grupo de professores — não claramente definido — é dificultosa. Na EA, de acordo com os agentes entrevistados, há uma tradição em torno do conhecimento acadêmico e adesão suficiente aos instrumentos formais de exame e avaliação. Na EC, por outro lado, parece haver uma dificuldade em se estabelecer tal tradição e familiaridade com os mesmos instrumentos, ainda que haja um esforço coletivo da gestão e de uma parcela dos professores neste sentido.

Considero curioso como a agente T relata o seguinte: “as escolas se inscrevem pra participar do ENEM, então não são todas as escolas que participam. A nossa a gente sabe que participa. Agora o vestibular, a gente conversando com eles, a gente sabe que nem todos vão fazer o vestibular”. Se a agente T, em seu relato, aponta o que poderia parecer um equívoco — diante da inscrição individual dos alunos no exame —, aponta muito acertadamente o esforço coletivo do corpo escolar da EC voltado à participação dos alunos, que não estranhamente passaria por uma “inscrição da escola” ao nível da interpretação subjetiva. Os agentes da EC relatam, como parte de sua rotina anual, o apoio que prestam aos alunos na inscrição do ENEM.

Agente S: Esses tempos atrás teve a inscrição do ENEM. Então, a gente já vem. O professor já comenta isso em sala. A gente coloca cartaz. A gente abre o laboratório pro aluno. Muitas vezes a gente com o professor - ‘Ó, professor, pega a turminha, traz pro laboratório, vamos fazer a inscrição’. Vamos proporcionar isso. Muitas vezes o aluno não tem aonde imprimir. Imprimimos a ficha pra ele. Tem alunos que são carentes. A gente faz a isenção. Então a gente tem toda essa preocupação.

Agente T: Eu acho que eles [os alunos] são meio desligados. A gente é que vai alertando eles. Até a escola disponibiliza a sala de informática pra fazer a inscrição. Na época, a gente chama os alunos, desce pra ajudar a fazer a inscrição.

Agente R: Pra alguns alunos, em uma escola um pouco mais...por exemplo, dependendo da família, e tal, o pai já fez universidade, então ele já ouviu falar. Pra gente, a gente começa falar e às vezes a universidade pra ele fica muito longe. Tem alguns que não foram no shopping, universidade, então, ‘o que que é isso?’.

É interessante notar como o ENEM se configura em um elemento de análise que tanto revela semelhanças, quanto contrastes, entre uma instituição e outra. Diferenças essas claramente expressas nas representações sociais dos agentes e nas práticas por eles indicadas em seu discurso. Também são indiretamente apreendidas as representações sociais dos demais membros da comunidade escolar, mas sob o prisma da interpretação dos agentes entrevistados.

Ao mesmo tempo em que duas clientelas bastante distintas suscitam expectativas e práticas diferentes no corpo docente e diretivo, estes mesmos agentes expressam o desejo de ver seu alunado dar continuidade aos estudos, estando estes em condições favoráveis ou não para fazê-lo. A adesão da comunidade escolar da EC, mesmo com os esforços do corpo diretivo e docente, parece continuar sendo dificultosa. Enquanto os alunos da EA já estão “pilhadados” com o vestibular e o ENEM desde o segundo ano do ensino médio (Agente G) e parecem responder, de modo geral, com adesão suficiente às avaliações sistêmicas também, os alunos da EC, relata a agente T, respondem às avaliações externas de maneira negativa, por vezes cética.

Agente T: Até eles [os alunos] faltam quando tem essas avaliações. Não só o ENEM, como essa do Paraná, a OBMEP, que é a olimpíada de Matemática. Se eles sabem o dia, eles não vêm no dia da avaliação, faltam porque não quer participar. Ou vem e faz sem compromisso. Chuta, né.

Pesquisador: Mas por que você acha que isso acontece?

Agente T: Eu não sei o que é que leva esses alunos a chutar.

Pesquisador: Você acha que não faz sentido pra eles essas avaliações?

Agente T: ‘Ai, pra que que o governo quer saber isso?’ - eles falam. Eles olham aqueles questionários socioeconômicos que têm e falam: ‘Pra que que eles querem saber isso da gente?’; ‘Ah, vou escrever qualquer coisa’; ‘Não sei porque eles tão querendo...’. Eles acham que o governo tá querendo medir alguma coisa na vida deles (risos).

Apesar de não ser o foco do trabalho o aprofundamento na análise destas avaliações sistêmicas, cabe destacar que a interpretação dos agentes acerca da inserção do ENEM no ambiente escolar de diversas formas remete a uma “cultura de avaliação”, tema pertinente ao estudo da *accountability*, que incluiria as avaliações sistêmicas, além de exames. Cabe aqui a devida observação a um elemento útil tanto para a problematização do ENEM quanto da *accountability* ao nível da escola: a aplicação de “simulados”. Em ambas as escolas, os simulados são vistos como testes que preparam os alunos para provas em geral, sejam vestibulares, o ENEM ou concursos diversos. Logo, os conteúdos abordados nestes testes abrangem todas as disciplinas do ensino médio. A prática de aplicação de simulados é bastante tradicional na Escola Araucária, desde o início da década de 2000, fato do qual se orgulha o agente E, diretor atual e também à época da implementação do simulado.

Enquanto o simulado compõe obrigatoriamente a nota das avaliações elaboradas pelos professores e estando previsto no PPP já há muitos anos na EA, na Escola Carvalho há uma menor consistência na regularidade desta prática. No ano de 2019, o simulado voltou a ser aplicado na EC, com vistas de se regularizar após alguns anos sem a aplicação do teste. Isto ocorreu devido à ausência do docente que mais colaborava com a elaboração e aplicação da prova.

Muito diferente da regularidade da aplicação do simulado, e mesmo imposição, que ocorre na EA, na EC a inserção do simulado no PPP e a adesão dos professores ao mesmo foi alvo de contestação e debate, mas acabou prevalecendo por meio de votação. A agente S relata também ter recebido materiais de “simulados” de universidades particulares, no entanto não fica claro o propósito, ou conteúdo, deste material. O simulado, pois, parece remeter a uma relação mais global com o conhecimento acadêmico formalmente instituído e identificado com, mas não exclusivamente, o ENEM.

4.4.1 Os Sentidos Escolares do ENEM

Se na Escola Araucária o ENEM não assume protagonismo, ou prioridade, no planejamento das ações escolares, estando dissolvido em um senso de excelência partilhado entre os membros da escola, é ele que figura na fachada da escola como primeiro ratificador dos resultados deste senso de excelência. Do mesmo modo, contra todas as possibilidades aparentes, o ENEM e seus *rankings* informais são uma preocupação bastante presente entre os agentes do corpo diretivo e docente da Escola Carvalho e indica o desejo desta comunidade em incluir quantos alunos puderem no ensino superior, contrariando as expectativas aparentes quanto a esta escola.

Evidente que nem a reputação de excelência, ou prestígio, da EA ou o desejo de ver os alunos ingressando no ensino superior dos agentes da EC, dependam do ENEM. Ainda que se constate a participação do ENEM em processos sociais de escolas tão diferentes, a interpretação do mesmo vincula-se às condições materiais de cada uma. Logo, dizer que o ENEM ratifica a excelência de uma escola não significa que ele terá o mesmo efeito em outra — visto o desempenho da EC nos *rankings* não oficiais do ENEM.

O que se verificou, na comparação das duas escolas a partir do ENEM, em um sentido mais geral, foi que as expectativas dos agentes do corpo docente e diretivo relativas à continuidade dos estudos de seu alunado são marcadamente influenciadas e moldadas pelas condições de realização de tais expectativas. Estas condições de realização, de acordo com os agentes envolvidos, demandam grande esforço e empenho, seja na sua manutenção em prol de manter efeitos positivos ou na alteração em prol de evitar efeitos negativos. As condições de realização das expectativas dos agentes escolares, identificadas a realidade escolar de cada instituição, parecem resultar da combinação do que estes agentes desejam e do que eles acreditam ser possível.

Do mesmo modo, as duas instituições demonstram identificar um bom desempenho de seus alunos em avaliações externas e exames, como uma forma tanto de atestar os resultados dos esforços do corpo docente e diretivo, quanto de promover a realização de uma formação socializante em torno da autonomia cidadã do aluno — em eco com as diretrizes histórico-críticas do Paraná.

Se defrontam, no entanto, com públicos bastante diversos em termos de condições materiais e pessoais de partilhar, contradizer ou fomentar tais expectativas de realização dos agentes. De modo prático, o resultado é a reprodução, mas não necessariamente um engessamento, de uma forma de caráter das instituições, que assemelhadas por critérios ao

nível da estrutura, diferenciam-se pelas condições que seus agentes encontram e pelos meios que adotam para se adaptar as mesmas.

Antes de endereçar mais especificamente as práticas sociais envolvidas nos processos sociais indicados, cabe completar a articulação entre o eixo horizontal, vertical e transversal de análise. Para prosseguir na compreensão do ENEM, enquanto política pública, e sua realização concreta nos meios escolares, faz-se necessário problematizar a relação entre educação básica e ensino superior. Esta relação, apreendida a partir da interpretação dos agentes da relação entre suas escolas e universidades, é contextualizada por uma discussão muito mais ampla, referente à expansão e estratificação dos sistemas de ensino no Brasil.

4.5 A DISTÂNCIA DAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES NO BRASIL

4.5.1 Expansão e Estratificação dos Sistemas de Ensino no Brasil

A principal interface entre o ENEM e os sistemas escolares é a possibilidade de acesso ao ensino superior que este exame representa para os futuros egressos da educação básica. É fato também que todos os sistemas de ensino do Brasil passam por um crescimento significativo da década de 1990 até os dias atuais (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; NEVES; MARTINS, 2016; SALATA, 2018; SPOSITO; SOUZA, 2014).

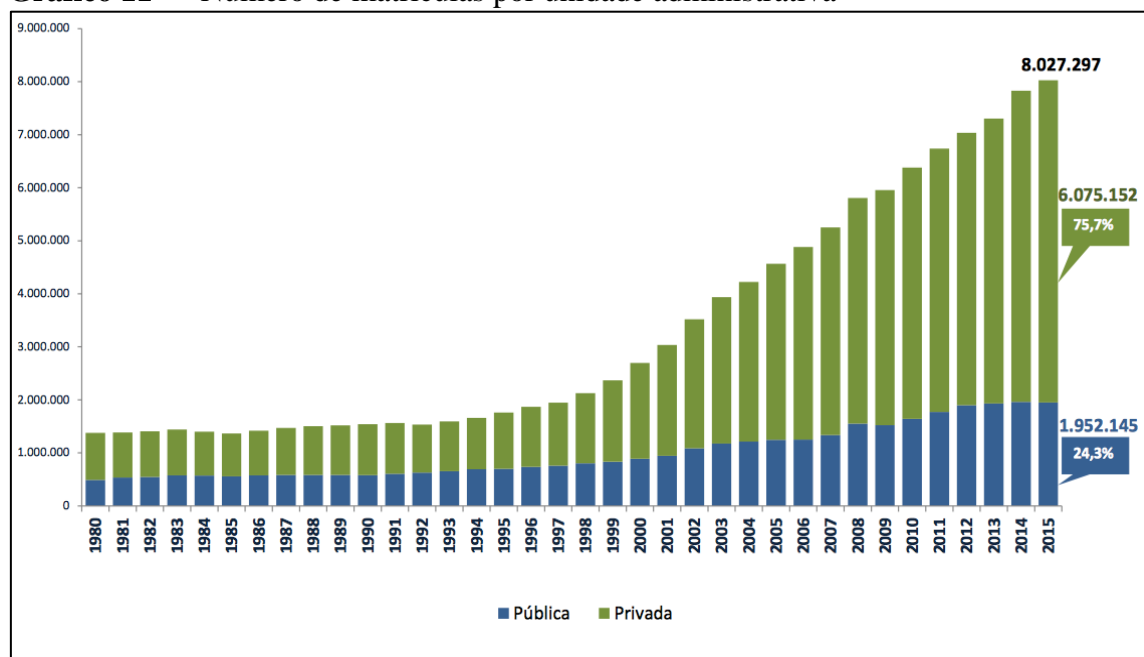
Contudo, se o aumento na oferta da educação em todas as suas etapas teve efeito sobre a melhora do rendimento e do desempenho dos alunos ou se essa expansão foi capaz de reduzir as desigualdades sociais, são algumas das questões que remetem a grande complexidade tanto dos sistemas de ensino brasileiros, quanto de sua análise. O intuito não é tentar responder estas questões, até mesmo pela circunscrição delimitada do trabalho, mas apontar uma complexa estratificação que deve ser considerada na contextualização da inserção do ENEM nas escolas analisadas.

Apesar da grande expansão na oferta do ensino, que promoveu ao longo das últimas décadas o atendimento praticamente universal das crianças em idade escolar no primeiro ano do ensino fundamental, os baixíssimos índices de aprovação escolar do Brasil (CRAHAY; BAYE, 2013 apud TAVARES JÚNIOR, 2018) refletem as grandes taxas de evasão e reprovação do país. Logo, pensar o ENEM como porta de acesso ao ensino superior remete a múltiplas estratificações dos sistemas de ensino do Brasil, posto que já nos anos iniciais do ensino fundamental, um complexo processo de estratificação e exclusão social se inicia.

Muitos dos jovens brasileiros sequer chegam ao ensino médio, ainda mais na idade esperada (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 8). Desde a década de 1990, o número de estudantes matriculados no ensino médio aumentou consideravelmente, ainda que sua taxa de crescimento tenha desacelerado a partir do ano de 2004 (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 34). Do mesmo modo, a consideração das possíveis estratificações horizontais — o acesso a instituições públicas ou privadas mediante origem, raça e gênero, por exemplo — coloca em dúvida a capacidade democratizante e os efeitos práticos desta expansão. De fato, a expansão na oferta de ensino e a manutenção de desigualdades sociais trata-se de uma relação persistente mesmo em países significativamente mais igualitários e desenvolvidos economicamente que o Brasil (NEUBERT, 2014, p. 129).

A tardia expansão do ensino superior brasileiro (NEVES; MARTINS, 2016, p. 96) ocorre a partir da década de 1990. Apesar do crescimento no ensino superior como um todo, inclusive do setor público, o Brasil seguirá com a esmagadora maioria deste setor nas mãos da iniciativa privada. Ainda que a perpetuação desta disparidade acompanhe o crescimento total das universidades e oferta de matrículas no Brasil, como é ilustrado no Gráfico 11, sendo corroborada por políticas como ProUni e Fies, por utilizarem fundos públicos em prol do acesso em universidades privadas, não deixam de denotar um esforço do governo brasileiro na ampliação e democratização do ensino superior. O que não significa também que uma simples expansão no ensino superior signifique uma automática redução da desigualdade social. De fato, é possível formular a hipótese de que justamente essa expansão possa fomentar ou mesmo não alterar as desigualdades sociais (SALATA, 2018, p. 223).

Ao observar o crescimento do ensino superior, de 1995 a 2015, Salata (2018) observa que apesar da grande expansão do ensino superior, apenas a partir de 2004 este crescimento vai efetivamente superar o crescimento da demanda de jovens formados no ensino médio. Uma hipótese levantada por Sposito e Souza (2014), ao observar uma diminuição do crescimento do ensino médio no mesmo período, é de que a expansão da década de 1990 absorveu uma demanda até então reprimida na educação básica. A taxa de crescimento do ensino superior, como observa Neves (2016), também passa a decrescer a partir dos anos 2000, ainda que a análise de Salata (2018) pareça apontar que suficientemente acima da estagnação no crescimento do ensino médio.

Gráfico 11 — Número de matrículas por unidade administrativa

Fonte: Inep — Censo da Educação Superior (2016)

Além da desaceleração da expansão, após um período de crescimento mais intenso, há um importante fator de estratificação horizontal na transição do ensino médio ao ensino superior. No ano de 2010, 89% das instituições de ensino superior do Brasil eram privadas (NEVES, 2012, p. 6). Este dado remete a uma inversão que ocorre entre a proporção de matrículas no ensino médio — a maioria em escolas públicas — e a proporção de matrículas no ensino privado — a maioria em universidades particulares (NEVES, 2012). Somado a isto, o acesso aos cursos e instituições de maior qualidade e prestígio, que podem significar uma vantagem fundamental no mercado de trabalho, é fortemente influenciado pelo nível socioeconômico, raça e gênero dos alunos (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Em um país marcadamente desigual, como é o caso do Brasil, o papel estratégico da educação no aumento de renda e consequente promoção de equidade social pelo seu acesso se constitui em importante elemento de reprodução das distâncias sociais historicamente construídas (NEY; SOUZA; PONCIANO, 2010, p. 35). A expansão dos sistemas de ensino no Brasil até então corrobora a hipótese da desigualdade maximamente mantida (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019, p. 4), segundo a qual apenas a partir do atendimento pleno aos grupos mais favorecidos, haveria a chance de grupos menos favorecidos terem acesso aos mesmos serviços e na mesma qualidade.

De fato, apenas pelo estudo de caso comparado não é possível fazer muito mais do que sugerir possíveis relações causais entre estes fatores históricos e sociais de maior abrangência e os fenômenos observados. A observação destes fatores estruturais mais gerais se faz

necessária, pois mesmo que intermediados por muitas outras instâncias e forças sociais, é possível enxergar nos processos sociais observados localmente continuidade com suas formas mais gerais.

Sendo reestruturado ao seu formato atual em 2009, o ENEM é hoje o processo seletivo de acesso ao ensino superior com mais inscritos no país. Inserido no processo de expansão do ensino superior, ele parece transitar neste eixo vertical, também estruturante dos sistemas escolares, com muito menos intermediários e estabelecer uma ponte quase direta entre a política pública em educação federal e o aluno do ensino médio. Importante para compreender a inserção do ENEM na escola é pensar de que modo a expansão do ensino superior atua nos ambientes escolares estudados.

4.5.2 A Presença das Universidades nas Escolas

Constatadas as diferentes interpretações dos agentes acerca da inserção do ENEM no ambiente escolar, abordou-se também a presença de instituições de ensino superior nas escolas. Também, a permeabilidade institucional indicada na primeira bateria de entrevistas indicou que este poderia ser um campo propício à coleta de dados úteis à interpretação sociológica.

Optou-se, portanto, pela indagação aos agentes acerca das relações interinstitucionais mais específicas às instituições de ensino, sobretudo universidades. Juntamente com as universidades, indagou-se aos agentes acerca de outras instituições de ensino, como cursos técnicos, cursos de inglês, etc. Isto foi feito no esforço de se apreender práticas sociais mais amplas nas relações interinstitucionais das escolas estudadas.

Em ambas as escolas os agentes apontam uma perceptível e desejável presença de universidades. Os projetos e ações de universidades, tanto públicas quanto privadas, não se restringem apenas a atividades de cunho pedagógico em torno de conteúdos acadêmicos, como estágios de licenciatura ou o PIBID. Muitas vezes a universidade se faz presente por meio de projetos relacionados à área da saúde, como em projetos de assistência odontológica, educação sexual, fisioterapia, esportes, psicologia, etc. Para além de atividades em sala de aula, os agentes também relatam a busca da escola por palestrantes para trabalhar com temas de seu interesse e que possam ser úteis aos alunos e para a dinâmica escolar.

A ida da escola às universidades, seja por visitas patrocinadas por universidades particulares, visitas às feiras de profissões da UEL — um evento bastante lembrado pelos agentes —, ou visitas a laboratórios de universidades públicas, também se configuram como

atividades extracurriculares valorizadas pelo corpo docente e diretivo de ambas as escolas. De modo geral, para ambas as escolas, a experiência da interação com universidades, públicas ou privadas, costuma ser benéfica para ambas as instituições na maioria dos casos.

Destaca-se o PIBID, lembrado unanimemente, como um programa que proporcionou uma interação mutualmente benéfica entre universidades e escolas. Nas palavras do agente R: “Queira ou não queira, as escolas acabam sendo assim, um laboratório incrível. [...] Desde as gestões anteriores, a escola sempre foi aberta ao conhecimento superior”. Para os agentes entrevistados, a combinação entre a experiência do professor em sala de aula, mas muitas vezes desatualizado e distante do conhecimento da universidade, e a proximidade dos estagiários com os alunos, além das inovações e atualizações trazidas da universidade por eles, resultava em uma experiência muito positiva para ambas as partes. A presença da universidade no ambiente escolar, associada pelos agentes a um passado recente, no intervalo dos últimos dez anos, tem no PIBID seu exemplo mais imediato da perspectiva do corpo docente, diretivo e pedagógico das escolas estudadas.

Além dos efeitos pedagógicos positivos relatados pelos agentes do PIBID, a presença de universidades — tanto públicas quanto particulares — como um todo, foi apontada como benéfica pelos serviços prestados. A presença destes agentes externos, associados ao ensino superior, se apresenta como um evento positivo para ambas as escolas, apesar de haver aparentemente maior controle na seleção e permissão de entrada dos mesmos por parte da Escola Araucária.

Não significa, porém, que os contrastes até aqui apresentados entre as escolas não se reflitam também nesta interação entre as escolas e universidades. Ainda que o desejo de continuidade na educação do alunado por parte do corpo docente e diretivo, bem como a receptividade da escola a ações e projetos do ensino superior, sejam elementos comuns às duas instituições, não necessariamente são as mesmas práticas sociais que se estabelecem nas escolas em torno desta interação.

Uma diferença elementar é justamente de onde parte a demanda pela presença da universidade na escola, percebida principalmente pela maneira que os agentes falam das universidades. Enquanto os agentes da Escola Carvalho narram que eles tomam a iniciativa de convidar as instituições de ensino superior, ocorre que a Escola Araucária é procurada por universidades públicas e privadas para a realização de atividades, aplicação de projetos ou ações.

Agente G: A gente tem sido procurado, mais ou menos, da mesma forma. Não é muita coisa, mas tem o pessoal das particulares que nos procuram de vez em quando e tem da UEL também. Eu acho que tá mais ou menos ali, pau a pau. A procura, esse interesse por trazer alunos da universidade para conhecer a realidade da escola.

Agente E: Temos vários estagiários do PIBID lá da federal. Então, todas elas, e a gente não discrimina nem uma, nem outra, pelo contrário, é tudo sempre bem vindo. Nós temos vários ex-alunos de escolas particulares que vêm procurar estágio aqui e vários ex-alunos de escolas públicas da UEL e da federal.

Pesquisador: Não só na docência, mas projeto em área de saúde, também, entra nisso?

Agente E: Sim, olha. Nós temos um problema com projetos que vêm de fora, poucos entram aqui. Por que poucos entram? Porque são 25 aulas por semana. [...] Os professores reclamam muito quando você toma uma aula deles.

Assim como na EC, a EA demonstra ser receptiva à presença de universidades. Todavia, por várias vezes, assim como na fala acima, o processo de seleção da escola se manifesta na fala dos agentes. Todos os agentes entrevistados na EA concordam que há a presença tanto da universidade pública, quanto da privada, ainda que o agente D sugira que há um “impacto maior” das ações da UEL na escola.

A EC, por sua vez, não parece ter o mesmo volume de demanda externa, ainda que os agentes relatem casos que não dependem apenas da iniciativa da escola. Da mesma forma, os agentes da EA relatam casos em que a escola busca a participação externa, sendo bastante lembrado por todos os entrevistados o circuito de palestras organizado pela escola, mas que foi suspenso depois de algumas edições por representar uma sobrecarga muito grande de trabalho aos profissionais.

A EA, é válido lembrar, trata-se de uma escola de porte maior que a EC, logo possui uma capacidade infraestrutural maior em termos de captar projetos de universidades. A narrativa dos agentes, no entanto, revela a atenção maior que a EA recebe destas instituições, ainda que, de acordo com as entrevistas, escolas como a EC sejam mais receptivas e menos seletivas com ações externas. Sobre esse contraste é interessante observar duas falas.

Escola Carvalho

Agente S: Hoje pra área da saúde, a gente gostaria muito de estar com a UEL, mas a UEL ela realmente tá com uma lista muito complicada. A gente não tá conseguindo ter acesso, porque são grupos pequenos. Hoje a universidade privada, ela já tá chegando nesse ponto de atendimento também. [...] Infelizmente ainda nessa parte de atendimento psicológico, atendimento clínico...Eu não sei aí, se eles [UEL] têm um número...Como que funciona lá. Mas a gente ainda tem um pouquinho de dificuldade. Talvez por não ter nenhum professor, que chegue junto ali nessa área. Então, a gente tem algumas outras situações que é bem mais fácil. Por exemplo, Química a gente tá sempre lá. Com questão a Biologia, a gente tem esse projeto do PIBID...

Escola Araucária

Agente G: Há um interesse por parte deles de virem — deles que eu falo, da universidade —, de virem pra dentro da escola, conhecer a dinâmica da escola,

dialogar com os alunos. E é uma coisa mais recente, 10 anos atrás, 8 anos atrás eu não percebia muito isso. [...] Agora, conversando com os professores que vem com esses projetos, eu já consegui apurar coisas do tipo: ‘Nós escolhemos a Escola Araucária por causa do perfil da escola’. E veja você, esse tipo de trabalho como esse que eu te citei agora [projeto do curso de Fisioterapia da UEL] eu penso que aos alunos de uma escola periférica talvez fosse muito mais proveitoso e interessante pra eles. Mas aí o que que eu ouço dessas pessoas que vêm da universidade: ‘Olha, nós já tentamos em outros ambientes, mas são ambientes tão desorganizados, são ambientes tão difíceis de lidar, que a gente não consegue desenvolver o trabalho lá’. Por conta de questões indisciplinadas, por conta de muitas vezes não ter o apoio da equipe pedagógica, da equipe diretiva da escola pra acolher bem esses projetos. [...] Então há um distanciamento de onde a real necessidade está e pra onde a universidade está indo desenvolver esses projetos.

O agente G, no entanto, reconhece não ter conhecimento de causa das escolas mais periféricas, por estar há muitos anos em escolas de maior nível socioeconômico. Ainda assim, é possível se estabelecer uma triangulação entre a UEL, Escola Araucária e Escola Carvalho, na qual as narrativas se complementam e indicam que apesar da iniciativa da EC e disposição de acolher a UEL, existe uma noção acerca de escolas periféricas sobre a dificuldade de se levar projetos e ações da universidade.

Evidente que não é possível estabelecer relações, ou abstrair uma relação de causa e efeito, tão gerais por meio dos dados da pesquisa diante do grande número de escolas públicas em Londrina, o que se coloca em questão nesta análise são as interpretações pertencentes às narrativas construídas pelos agentes destas escolas.

Se a interação das escolas com universidades revela objetivos e interpretações comuns, ainda que realizada por meio de condições materiais distintas, quando inquiridos sobre a postura da escola com outras instituições de ensino — cursos pré-vestibulares, profissionalizantes, de línguas, etc — os agentes descrevem uma postura bastante distinta.

Os agentes da Escola Araucária revelam haver uma proibição categórica, já há alguns anos, às propagandas, tentativas de recrutamento, promoções, dentre outras atividades destas instituições — vistas como empresas cujo interesse para com os alunos é apenas financeiro. Os agentes da EA também relatam que a escola é bastante procurada, todos os anos (Agente G), por cursinhos, escolas de inglês, de informática, dentre outras, e que a restrição destas instituições definida como política da escola ajudou bastante na melhora do andamento das atividades escolares (Agente E).

A mesma procura por acesso aos alunos também ocorre na Escola Carvalho, de acordo com os agentes entrevistados. Parece haver, no entanto, uma procura menor por parte dos cursos pré-vestibulares, ou “cursinhos”, na EC (Agente R) e uma maior procura de cursos profissionalizantes. Na Escola Carvalho, em relação à EA, é perceptível uma maior abertura a

quaisquer instituições que possam oferecer algum tipo de benefício ou oportunidade ao alunado.

Agente T: A gente sempre abriu, assim, pensando no benefício deles, né. Às vezes atrapalha um pouco a aula, mas de repente uma bolsa dessa pra um aluno que não tem condições de pagar um curso de informática, ou um curso de inglês, é interessante. Eu acho que acrescenta.

Da mesma forma que na EA, os agentes da EC indicam que estas empresas muitas vezes podem gerar inconvenientes à escola. A agente S relata, inclusive, episódios “suspeitos” em que supostos representantes de empresas tentavam entrar nas escolas e coletar dados de alunos, mas que foram barrados pela direção após a verificação de uma inconsistência em sua identificação e propósito.

Apesar de a EC ser mais “aberta”, não significa que não existam critérios que controlem a entrada de empresas ou das instituições de ensino mencionadas. Além das ocasionais bolsas, que beneficiam alguns alunos da escola, a agente S também relata que muitos alunos que iniciam cursos profissionalizantes no período matutino e se transferem para o noturno adquirem uma postura mais responsável e diligente com os estudos.

O que se observou em campo, também, é que tanto a presença das universidades em escolas, quanto a ida da escola aos espaços universitários, aproxima tanto fisicamente, como ao nível da compreensão dos alunos que desconhecem esses espaços, as instituições de ensino básico e superior. Do mesmo modo que uma menor demanda cria um espaço “vago” para outras instituições ocuparem. Penso que, apesar de tímida, a adesão do alunado da Escola Carvalho ao ENEM se sustenta em boa parte na combinação dos esforços dos agentes escolares com estas ações em conjunto com universidades.

4.6 A DIMENSÃO INTERESCOLAR DO ENEM

Retomando a hipótese inicialmente apresentada, observamos que o ENEM participa como elemento estruturante tanto do processo social de valorização do ensino superior no âmbito da escola, quanto do processo de diferenciação das escolas. É interessante notar, porém, que as práticas sociais observadas e as representações sociais apreendidas sugerem que isto ocorra de modo bastante diverso entre as duas instituições. De modo geral, em ambas as instituições foram indicados efeitos retroativos, referentes às práticas pedagógicas em sala de aula do corpo docente, indicativo de uma valorização geral do ingresso ao ensino superior.

A Escola Carvalho apresentou um número maior de práticas sociais motivadas pelo ENEM. Talvez pelo fato de a escola ser um contexto menos favorável à transição para o

ensino superior, pelas condições sociais do público atendido, os agentes apresentavam maior mobilização em torno do ENEM. O esforço ativo por parte do corpo docente e diretivo em explicar sobre a gratuidade e inscrição do exame para os alunos, a disponibilização de salas de informática e impressoras para o uso dos alunos, configuram-se em evidências destas práticas sociais motivadas pelo ENEM.

Na EC houve a correspondência do ENEM ao primeiro processo indicado, o de vinculação do ENEM à transição ao ensino superior, levantando inclusive o questionamento se o ENEM possa ser mesmo o causador da consideração desta possibilidade como algo tangível. O mesmo não ocorreu quanto ao segundo processo, o de diferenciação entre as escolas. Visto não haver um efeito aparente do desempenho dos alunos, posicionando a escola entre as 10 primeiras por vários anos seguidos nos *rankings* informais, sobre as representações sociais externas, a imagem da escola.

Na Escola Araucária o que se apresenta é praticamente o oposto. Apesar de um conjunto de práticas sociais resultarem no melhor desempenho no ENEM entre as escolas públicas, estas práticas não são motivadas pelo ENEM, sendo empreendidas já muito antes de sua consolidação atual, como por exemplo os simulados que já eram realizados desde 2001. Há um efeito “acidental” sobre o ENEM quanto ao processo social de vinculação do mesmo à transição ao ensino superior, sendo o vestibular um instrumento mais fortemente vinculado a este processo na escola.

A fixação do desempenho do ENEM à fachada da escola, por outro lado, configura-se em uma prática social inteiramente motivada pelo exame. Indicando a instrumentalização do mesmo no processo social de diferenciação entre as escolas. Apesar de não ser o único fator envolvido na diferenciação das escolas, expressa pelas representações sociais discrepantes, o ENEM é instrumentalizado na corroboração da mesma. O benefício mais direto disto são as vantagens que o aumento da demanda pode garantir ao colégio. É preciso cautela, no entanto, para se avaliar as posições relacionais das escolas estudadas na identificação de relações institucionais de competição ou interdependência.

Problematizar de que modo o ENEM participa do processo de diferenciação das escolas estudadas, coloca a presente pesquisa em diálogo com outros estudos de caso comparativo. Neste sentido, pensa-se nas possibilidades de diferenciar e posicionar de modo relacional as escolas estudadas a partir destes efeitos sociais motivados pelo ENEM. Adoto, de início, uma postura cética na comparação das escolas quanto à possibilidade de se apreender uma competição entre as mesmas (DIOGO, 2010; VAN ZANTEN, 2006; YAIR,

1996), mas sem perder de vista as possíveis relações de interdependência das instituições estudadas.

O desenho da pesquisa se orienta pelo contraste entre as instituições analisadas, interpretadas como estando em posições distintas de valorização, mas não em situação de competição. Enquanto a Escola Araucária menciona o Instituto Federal da cidade como uma escola que, por vezes, capta seus alunos, a Escola Carvalho menciona outra escola próxima que passou recentemente por um processo de militarização, o que motivou a migração dos alunos desta para aquela. Não é o caso de se agregar escolas à análise no sentido de problematizar as competições possíveis, mas de enxergar nos casos estudados o valor deste significante.

Tomadas em suas dimensões institucionais, as escolas parecem designadas a funções tão distintas, que parece difícil imprimir um sentido de competição a processos sociais que se orientam a aquisição de recursos de ordem distinta. Curiosamente, o ENEM, juntamente com seus *rankings* informais, se apresenta como objeto de disputa possível para ambas as escolas, ainda que possua níveis de adesão, expresso na participação dos alunos, diferentes. Do mesmo modo, ambas as escolas estabelecem relações de interdependência, ainda que aparentemente indiretas, por serem sub-rogadas ao mesmo sistema administrativo.

Consideram-se as duas ordens de demanda — da escola para com alunos e de alunos para com escolas (DIOGO, 2010). A política de escolha escolar [*school choice*] (COSTA; KOSLINKSI, 2017) do sistema de ensino estadual paranaense é, do ponto de vista formal, aparentemente restritiva às famílias. Ainda assim, como os casos demonstram, outras políticas de acesso — como a política de fluxo, que favorece egressos de escolas particulares — tornam a demanda pela escola maior fonte de vantagem à escola do que sua localidade.

Se considerarmos a noção de “ecologia do sistema de ensino” de Yair (1996), que vê a oferta de matrículas como parte de um mercado limitado, ou seja, a limitação do número das vagas mais concorridas forçaria parte da comunidade escolar a migrar para escolas “indesejadas” (YAIR, 1996, p. 458), e sem entrar no mérito da participação das instituições escolares particulares, que sob determinadas circunstâncias podem expandir ou retrain sua oferta de vagas, observa-se que seria possível considerar a Escola Carvalho como uma escola “indesejada” devido ao seu número de matrículas vagas.

Não é possível, pela presente pesquisa, traçar o destino dos elementos deste jogo de “soma zero” proposto por Yair (1986) ao estudar o sistema de ensino israelense. De fato, como dito anteriormente, as duas instituições comparadas pelo prisma da internalização do ENEM em suas práticas não estão em situação de competição direta. A comparação dos

estudos de caso sugere uma relação de interdependência mais próxima do conceito de um “quase mercado” (COSTA; KOSLINKSI, 2017) fortemente estratificado, cuja lógica obedece a um processo entre as escolas de “diferenciação desigual” (VAN ZANTEN, 2010, p. 589) — no qual as mesmas possuem qualidade e quantidade de recursos diferentes sequer para competir entre si — parecendo improvável ocorrer a inversão de uma hierarquia existente (HARDMAN; LAVACIC, 1997 apud VAN ZANTEN, 2010).

Esta incorporação desigual coloca em evidência o papel das agências individuais e coletivas. Os “efeitos escolares”, entendidos, dentre outros fatores, enquanto possibilitadores de mobilidade social intergeracional (GOLDTHORPE, 2014), parecem aqui fortemente dependentes destes agentes. Em cada escola estudada, no entanto, o empreendimento na instrumentalização do ENEM parece residir em um tipo mais provável de agente. O ENEM em sua dimensão escolar, pois, se apresenta como uma oportunidade de interlocução entre agentes de interesses diversos. Este ato comunicante, cuja mensagem vincula-se formalmente à possibilidade de manutenção, ou ascensão, com referência ao estrato social do aluno, ocorre sendo contextualizado de modo diverso e entre um agente que sugere e outro que recebe a mensagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja qual for o objeto de análise que uma pesquisa se dispõe a compreender no ambiente escolar, é inevitável, que se encontre uma teia de relações sociais extremamente complexa. Verificar *in loco* categorias que são produzidas a partir de um universo de referência muito mais amplo do que o contexto estudado parece gerar uma tensão tamanha entre o raciocínio indutivo e dedutivo, que o objeto de estudo ameaça apresentar-se como permanentemente incompreensível. Nesta análise, portanto, procurei construir uma explicação sociológica a partir de alguns pontos específicos desta teia de relações que se desdobra nas escolas, sem a pretensão de dissolvê-la, mas tão pouco de ignorar as limitações por ela impostas.

As escolas estudadas, pelo simples fato de pertencerem à rede estadual de educação, já poderiam ser agrupadas em um mesmo nível de estratificação mais amplo — referente à divisão entre instituições públicas e privadas. O contraste entre as escolas, constatado pela investigação, foi feito em um segundo nível de estratificação — entre escolas públicas. Identificou-se, em meio a este contraste, que o ENEM participa de ambos os processos sociais inicialmente hipotetizados, configurando-se em mais um dos elementos estruturantes das dinâmicas internas e externas das escolas estudadas.

Ocorre que os processos de estruturação, explicados pelas lógicas institucionais, de cada escola são tão diversos que se torna possível o ENEM participar de processos sociais distintos. Dentre as práticas sociais regulares, interpretadas como evidências desta diversidade na função que o ENEM pode assumir nos contextos escolares, observa-se também as proximidades interinstitucionais entre escolas e universidades. Dentre os efeitos das representações sociais, observa-se a busca de outras instituições, se faculdades ou cursos profissionalizantes, e a permeabilidade da escola diante das mesmas.

Este efeito não é causado, pelo que se observou, apenas pelas representações sociais, mas também pelas próprias condições materiais que as subsidiam. Ou seja, há um elemento de reprodução na proximidade das escolas às instituições profissionalizantes ou às universidades. Do mesmo modo, tal permeabilidade ou controle pode ter efeitos diversos na dinâmica das escolas. A aproximação ou afastamento das escolas em relação a outras instituições foi bastante importante na compreensão de suas lógicas institucionais e na compreensão da materialização de suas representações sociais internas e externas.

Ainda assim, mesmo as duas escolas sendo consideradas “realidades diferentes”, ambas enfrentam desafios e compartilham objetivos, por muitas vezes, semelhantes. Ou seja,

mesmo que os processos sociais sejam diferenciados, em sua forma ou conteúdo, a inter-relação dos mesmos com aspectos estruturais, a lógica desta estruturação, ocorre de modo similar entre uma instituição e outra.

A narrativa dos agentes do corpo docente, diretivo e pedagógico, destas escolas ocorre a partir de uma posição privilegiada na compreensão da relação entre as “pontas” destes processos. Tanto estes agentes necessitam lidar com aspectos estruturais pré-estabelecidos pelo governo federal, estadual e demais instâncias reguladoras externas e internas ao ambiente escolar, quanto também precisam lidar com a resposta de outros membros da comunidade escolar — alunos e familiares — às políticas por eles operadas. Além disso, uma pluralidade de outras instituições, não apenas de ensino, parece interessada em influenciar os processos sociais que ocorrem no âmbito da escola, mas também diante destas os agentes do corpo diretivo, docente e pedagógico, possuem meios de regular e controlar sua influência ao menos no interior da escola.

Os casos estudados, neste sentido, revelam uma pluralidade de contradições presentes nas escolas públicas. Contrastar as instituições analisadas e constatar condições materiais mais ou menos favoráveis, não muda o fato de ambas as escolas viverem o desafio da desvalorização geral que o ensino público enfrenta desde seu surgimento no país. A atribuição de um sentido de excelência a uma das escolas trata-se de uma representação social acompanhada do atributo de excepcionalidade, pelo qual a escola figura como uma exceção ao que se espera das escolas públicas em geral.

Outro fator, apenas indicado durante a pesquisa e que não pode ser explorado em profundidade, é a diversidade aparente entre os turnos matutino e noturno. Em ambas as escolas estes turnos foram indicados como possuidores de dinâmicas sociais contrastantes, sobretudo pela diferença no “perfil” dos alunos. Do mesmo modo que os dados do ENEM, a pesquisa acabou por se delinear “bloqueando” o ensino noturno e matutino sob a lógica escolar ao longo da análise. Aponto, porém, que a diversidade informada pelos agentes entre estes turnos muito provavelmente permitiria leituras ainda mais complexas sobre as práticas e representações sociais das escolas.

Chama a atenção, também, que em ambas as escolas se falava do ENEM com um tom de incerteza em termos de sua continuidade, sobretudo de seu aspecto “democratizante”. Penso que o receio dos agentes entrevistados seja corroborado por uma apreensão negativa das condições da política institucional à época, que incitava certo pessimismo dos agentes no momento das entrevistas. Tanto ao nível federal com o MEC, quanto com as políticas do governo do Paraná, as mudanças do início da gestão de 2019 foram lembradas pelos agentes

durante as entrevistas. Ainda que a incerteza quanto à continuidade do ENEM fosse perceptível em ambas as escolas, utilizo a fala do diretor da EA para demonstrar esta noção geral de “desânimo” entre os agentes.

Agente E: [N]essa política econômica, educacional, tanto federal, quanto estadual, não vai sobreviver nenhum professor. O professor perdeu a inspiração. Em 29 anos eu tô aqui na Escola Araucária, nunca vi entrar aqui na sala dos professores e ver os professores tão desanimados, sem nenhuma perspectiva pra trabalhar.

Apesar de se considerar o peso desta dimensão afetiva e emocional dos entrevistados, notou-se que do ano de 2018 para o ano de 2019 alguns elementos ficaram mais claros na narrativa dos agentes, justamente pelas mudanças percebidas. Por exemplo, compreendeu-se de forma muito mais clara a administração das matrículas, uma vez que a mesma tenha sido alterada para o descontento das escolas no ano de 2019.

As representações sociais de maior abrangência, inicialmente apreendidas, acerca das escolas correspondem a um conjunto de expectativas que se tem para com a escola. Estas expectativas, percebidas como um senso comum da comunidade escolar, referem-se às posições sociais esperadas que os alunos concluintes da escola devem, mais provavelmente, ocupar. Na Escola Carvalho, estas posições variam entre uma maioria que ingressa no mercado de trabalho e uma minoria que dará continuidade aos seus estudos — seja o nível técnico, ou superior. Na Escola Araucária, a expectativa é de que a esmagadora maioria ingresse no ensino superior, ingressando em cursos preparatórios durante ou após a conclusão, e uma minoria que se destinará ao mercado de trabalho.

Partir de tais representações no exercício de verificar o pertencimento das escolas a uma suposta hierarquização, no entanto, dependeria da identificação de um processo de cristalização do papel atribuído — traduzido nas representações sociais — na lógica institucional das escolas. Ou seja, sua materialização seria verificada por meio da interpretação das práticas sociais observadas. Inserir o ENEM nesta problemática é o mesmo que investigar, a partir dos processos sociais observáveis, em que medida este exame participa, ou corrobora, tanto estas representações, quanto suas correspondentes práticas sociais. Atrelado ao significativo da transição da educação básica para o ensino superior, o ENEM foi interpretado inicialmente como estruturante de uma representação social acerca das escolas em torno de sua eficiência.

Ainda que, segundo Collins (apud NEUBERT, 2014, p. 125) “as credenciais ligadas à aquisição de educação devem ser entendidas como um atributo de certos grupos privilegiados”, procurei interpretar a diferenciação das escolas mais pelos seus efeitos sociais do que pela presença, ou ausência, de uma configuração pré-estabelecida de capitais

simbólicos e materiais. A noção acerca da eficiência de uma escola está comumente associada aos efeitos acadêmicos da mesma, sendo minoria os estudos que tratem dos efeitos sociais/afetivos empreendidos pelas escolas (SAMMONS, p. 377). Neste sentido, pensei nas possibilidades de diferenciar e posicionar de modo relacional as escolas estudadas a partir destes efeitos.

Inicialmente, a noção de “campo” e “habitus” de Bourdieu e Passeron (2009) contribuiu para a compreensão das escolas como espaços sociais em sua especificidade. Do mesmo modo, o deslocamento da interpretação destes processos à esfera familiar, de modo aprofundado, de Lahire (1997) demonstra que não apenas a posição dos agentes, mas também suas disposições — as condições de transmissão destes capitais — explicam os efeitos sociais observados. Neste sentido, a contestação de mitos reificados no ambiente escolar (LAHIRE, 1997) e a relativização do conceito de “sucesso” de Lahire (1997, p. 31), bem como a proposta de Charlot (2000, p. 16) de interpretar “alunos em situação de fracasso”, ao invés de fracassos escolares, exerceram influência fundamental na problematização e interpretação dos efeitos sociais das escolas estudadas.

Em forma de indagação: uma escola, da qual se espera uma socialização mínima dos indivíduos, falha ao socializar minimamente os indivíduos? A alternativa, ou fracasso, ao sucesso acadêmico promove as mesmas consequências para os membros de cada escola? Se estas perguntas podem ser, efetivamente, respondidas apenas “de acordo com o caso” é porque dependem de muitos determinantes variáveis, quando não aleatórios. Longe de se defender uma aceitação dos efeitos perversos da estratificação social, propôs-se uma abordagem que entenda a realidade dos fenômenos sociais colocando em diálogo tanto seus fatores estruturais, quanto a interpretação e operação dos agentes envolvidos.

As configurações observadas, identificadas às lógicas institucionais apresentadas, sugerem uma aparente incapacidade de alteração estrutural dos agentes diante da pertinência dos fatores estruturais do sistema de ensino que regula as escolas. Esta realidade social e historicamente construída, tudo indica, tende à reprodução — seja por meio de uma grande demanda dos pais ou pela vacância de vagas instrumentalizadas pelo Núcleo Regional de Londrina. O ENEM, no entanto, demonstrou estar relacionado com processos sociais suficientes para desafiar o fatalismo desta perspectiva.

Nos casos comparados, observou-se que a agência na perpetração das práticas sociais motivadas pelo ENEM nem sempre reside em agentes que ocupam as mesmas posições na comunidade escolar. Além disso, as condições materiais das famílias, escolas e instituições anexas, assim como a intensidade e natureza dos laços entre estes diferentes espaços, parecem

demonstrar profunda influência tanto na delimitação das escolhas possíveis, quanto no voluntarismo dos agentes envolvidos em tais processos.

O ENEM se apresenta, pois, de maneira dual neste esquema conceitual. Ao mesmo tempo em que compõe um sistema estruturado, no sentido de servir como dispositivo ligado à continuidade dos estudos e o fornecimento de vantagens sociais — como a ascensão social entre estratos —, os processos sociais motivados pelo ENEM assumem formas distintas de acordo com as condições materiais e agências locais. Tendo sido criado no sentido de fornecer maior acessibilidade ao ensino superior, orientando-se, de modo geral, pela democratização da educação como um todo, o ENEM desdobra-se nos casos observados como um objeto de interlocução entre agentes com interesses variados.

Em um sentido mais próximo da coletividade local, é possível interpretar o ENEM de modo prático como um instrumento da reafirmação dos laços sociais estabelecidos entre os agentes no interior da escola. Isso é tanto verdade para a ratificação de uma noção de prestígio da Escola Araucária, quanto para o investimento coletivo em torno do convencimento dos alunos da Escola Carvalho em torno do ENEM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2016.
- APPLE, Michael. **Ideology and curriculum**. 3. ed. Nova Iorque e Londres: RoutledgeFalmer, 2004.
- APPLE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luis A. (eds.). **The routledge international handbook of the sociology of education**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2010.
- AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 57–70, mai./ago. 2009.
- ANDRADE, Eduardo; SOIDA, Ivan. A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 253–286, abr./jun. 2015.
- ANTIKAINEN, Ari *et al.* Contemporary themes in the sociology of education. **International Journal of Contemporary Sociology**, v. 48, n. 1, p. 117–147, 2011.
- ARAÚJO, Gilda C. de. A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 389–402, jan./abr. 2010.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances (eds.). **Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2009.
- BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research: a comparative approach**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2017.
- BECKER, Howard S. **Segredos e Truques de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BEITIN, Bem K. Interview and sampling: how many and whom. *In*: GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Lanham, Boulder, Nova Iorque e Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- BIN, Daniel. O global e o local na pesquisa sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 541–564, mai./ago. 2018.
- BOGNER, Alexander; MENZ, Wolfgang. The theory-generating expert interviewing: epistemological interest, forms of knowledge, interaction. *In*: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (eds.). **Interview experts**. Grã-Bretanha: Palgrave MacMillan, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 102–E, p.5, 01 jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 39, p.74, 23 fev. 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 2, 13 jul. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos — PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: p. 7, 14 jan. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria INEP nº 06, de 02 de fevereiro de 2005, **Diário Oficial da União**: seção 1, 03 fev. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Presidencial nº6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 79, p. 5–6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 100, 28 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 01, de 22 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior — Fies, regulamenta a

adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, n. 17, p. 65, 26 jan. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 02, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União:** seção 1, n. 18, 27 jan. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, **Diário Oficial da União:** seção 1, n. 116, p. 71, 21 jun. 2010c.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Proposta de Fiscalização do ENEM 2010. **Processo TC 028.592/2011-5.** Interessado: Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados. Relator: José Jorge. Ata 01/2012. Brasília, D.F., sessão 18 dez. 2011. Código Eletrônico: AC-0043-01/12-P.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, **Diário Oficial da União:** edição extra, p.1, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000 – 2015.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017, **Diário Oficial da União:** seção 1, n. 65, p. 40, 04 abr. 2017.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377–401, mai./ago. 2006.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 93–109, 2008.

BROOKE, Nigel; SOARES, José F (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAPES [Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. **Catálogo de Teses e Dissertações Online.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 08 jul. 2019.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos A. C.; Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo soc. [online]**, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARMAZ, Kathy; BELGRAVE, Linda L. Qualitative interviews and grounded theory analysis. In: GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft.** 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação]. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

COSTA, Marcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455–594, set./dez. 2008.

COSTA, Marcio da; KOSLINKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195–213, mai./ago. 2012.

COSTA, Marcio da; KOSLINKI, Mariane C. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 246–266, 2017.

DAVIES, Scott; QUIRKE, Linda. The impact of sector on school organizations: institutional and Market logics. **Sociology of Education**, v. 80, p. 66-90, jan. 2007.

DIMAGGIO, Paul J.; POWELL, Walter W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociologia Review**, v. 48, n. 2, p. 147–160, apr. 1983.

DIOGO, Ana M. Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 425–442, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DWORKIN, A. Gary *et al.* The sociology of education. **Sociopedia.isa**, DOI: 10.1177/205684013122, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323953531_The_sociology_of_education. Acesso em: 08 jul. 2019.

EVERITT, Judson G. Teacher Careers and inhabited institutions: sense-making and arsenals of teaching practice in educational institutions. **Symbolic Interaction**, v. 35, n. 2, p. 203–220, 2012.

FERREIRA, Rosilda A. Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 105–120, 2006.

FORQUIN, Jean C. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDTHORPE, John H. The role of education in intergenerational social mobility: problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. **Rationality and Society**, v. 26, n. 3, p. 268–289, 2014.

GREEN, Andy. Education, globalization, and the nation state. *In*: LAUDER, Hugh *et al.* (eds.). **Education, globalization and social change**. Oxford e Nova Iorque: Oxford University Press, 2006.

GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

HALLETT, Tim. Between deference and distinction: interaction ritual through symbolic power in an educational institution. **Social Psychology Quarterly**, v. 70, n. 2, p. 148–171, 2007

HALLETT, Tim. The myth incarnate: recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. **American Sociological Review**, v. 75, n. 1, p. 52–74.

HALLET, Tim; VENTRESCA, Marc J. Inhabited institutions: social interactions and organizational forms in Gouldner's Patterns of industrial bureaucracy. **Theor Soc**, n. 35, p. 213–236, 2006.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Relatório final 98: Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 1998.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **ENEM 2004 recebe 1,5 milhão de inscrições**. Brasília, D.F., 18 ago. 2004. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/ENEM-2004-recebe-1-5-milhao-de-inscricoes/21206. Acesso em: 08 jul. 2019.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Censo da Educação Superior 2016: divulgação** — Coletiva de Imprensa. Brasília, D.F.: INEP, 31 ago. 2017a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **NOTA DE ESCLARECIMENTO Encerramento do ENEM por Escola**. Brasília, D.F., 15 set. 2017b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-ENEM-por-escola/21206. Acesso em: 08 jul. 2019.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Saeb 2017 começa a ser aplicado em todo o Brasil**. Brasília, D.F., 23 out. 2017c. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-comeca-a-ser-aplicado-em-todo-o-brasil/21206. Acesso em: 08 jul. 2019.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Saeb**. Brasília, D.F. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 08 jul. 2019a.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Microdados**. Brasília, D.F. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 08 jul. 2019b.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]; DAEB [Diretoria de Avaliação da Educação Básica]. **Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM: escalas de proficiência 1998/2008**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

IPARDES [Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social]. **Caderno Estatístico: município de Londrina**. Paraná: IPARDES, 2019.

KARABEL, Jerome; HALSEY, A. H. The new sociology of education. **Theory and Society**, n. 3, p. 529–552, 1976.

KRAWCZYK, Nora R.; VIEIRA, Vera L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, a. 1, n. 1, p. 7–28, 2010.

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

LAMONT, Michèle; SWIDLER, Ann. Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. **Qualitative Sociology**, v. 37, n. 2, p. 153–171, 2014.

LAUDER, Hugh *et al.* Introduction: the prospects for education: individualization, globalization and social change. *In*: LAUDER, Hugh *et al.* (eds.). **Education, globalization and social change**. Oxford e Nova Iorque: Oxford University Press, 2006.

LEVY, Daniel C. **The new institutionalism: mismatches with private higher education's global growth**. Nova Iorque: PROPHE working papers, 2004.

LONGHI, Simone R. P.; BENTO, Karla L. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, p. 173–178, jul./dez. 2006.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Ver. Cient.**, v. 4, n. 2, p. 79–88, dez. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MEC [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base (ensino médio)**. Brasília: MEC, 2017.

MEHTA, Jal; DAVIES, Scott (eds.). **Education in a new society**. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 2018.

MEYER, Heinz-Dieter; ROWAN, Brian. Institutional analysis and the study of education. *In*: MEYER, Heinz-Dieter; ROWAN, Brian (eds.). **The new institutionalism in education**. Albânia: State University of New York Press, 2006.

MEYER, John W.; ROWAN, Brian. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, v. 83, n. 2, p. 340–363, sep. 1977.

NEVES, Clarissa E. B. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. *In: Congresso de 2012 da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), 2012, São Francisco. Anais online.* Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

NEVES, Clarissa E. B.; MARTINS, Carlos B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In: DWYER et al. (orgs.). Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira.* Brasília: Ipea, 2016.

NEUBERT, Luiz F. Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. **Ed. Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 117–146, 2014.

NEY, Marlon G.; SOUZA, Paulo M.; PONCIANO, Nivaldo J. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. **Inter Science Place**, ano 3, n. 13, p. 33–55, mai./jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria A. Contribuições francesas para o pensamento educacional e a formação de pesquisadores brasileiros. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 26, n. 1, p. 63–69, 2011.

NOVAES, Ivan L.; FIALHO, Nadia H. Descentralização educacional: características e perspectivas. **RBP**, v. 26, n. 3, p. 585–602, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Amurabi. Repensando a Sociologia da Educação no Brasil: ações afirmativas e teoria do sul. **Revista de sociologia de la Educación (RASE)**, v. 11, n. 1, p. 59–69, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila F. da. Mapeando a sociologia da educação no Brasil: análise de um campo em construção. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 2, p. 289–315, mai./ago. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila F. da. A sociologia, os sociólogos e a educação no Brasil. **RBCS**, v. 31, n. 91, jun. 2016.

OWEN-SMITH, Jason; POWELL, Walter W. Networks and Institutions. *In: GREENWOD, Royston et al. (eds.). The SAGE handbook of: organizational institutionalism.* Londres: SAGE Publications, 2008.

OXFAM. **País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras.** São Paulo: Brief Comunicação, 2018.

PARANÁ. [SEED] Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia.** Paraná: SEED, 2008.

PARANÁ. [SEED] Secretaria de Estado da Educação. Resolução 4.527, de 25 de outubro de 2011, **Diário Oficial: n° 8580**, 31 out. 2011.

PARANÁ. [SEED] Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios para construção do Projeto político-pedagógico/proposta pedagógica da escola de educação básica, na modalidade educação especial: Área da deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.** Curitiba: SEED/PR, 2015.

PARANÁ. [SEED] Secretaria de Estado da Educação. **Consulta Escolas**. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=Wlt_pmkDhZZ8Ji5yTdFgH2l-4RyzKm6fpbT5N5Oo.sseed75003?windowId=38f. Acesso em: 08 jul. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 14**, aprovada em 08 de outubro de 1999. Processo nº 560/99. 1999.

PINHEIRO FILHO, F. A. A noção de representação em Durkheim. *In: Revista Luanova*, n. 61, p. 139–155, 2004.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo soc.** v. 30, n. 2, p. 219–253, 2018.

SAPIRO, Gisèle. Entre o nacional e o internacional: o surgimento histórico da sociologia do campo. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 349–372, 2018.

SCALON, Celi; MISKOLCI, Richard. Internacionalização: balanço e desafios para a sociologia brasileira. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 13, mai./ago. 2018.

SEVER, Mustafa. A critical look at the theories of sociology of education. **International Journal of Human Sciences (online)**, v. 9, n. 1, p. 651–670.

SETTON, Maria G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711–724, dez. 2011.

SILVA, Ileizi L.; ALVES NETO, Henrique F.; VICENTE, Daniel V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330–342, set./dez. 2015.

SPOSITO, Marília P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210–226, mar./mai. 2003.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. *In: KRAWCZYK, Nora (org.). Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

TAVANO, Patrícia T.; ALMEIDA, Maria I. de. Currículo: um artefato sócio-histórico-cultural. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 29–44, jan./abr. 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). *Rendimento educacional no Brasil*. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE/UFJF, 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. O debate sobre fluxo escolar no Brasil: breve retrospectiva. *In: TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). Rendimento educacional no Brasil*. Juiz de Fora: CAEd/FADEPE/UFJF, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino brasileiro. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 10, p. 1122–1124, 1953.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. n.p. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/livro4/chama_cap1.html. Acesso em: 08 jul. 2019.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem**. Brasil: UNESCO, 2017.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565–593, 2006.

VIEIRA, Sofia L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 123–133, jan./abr. 2011.

WANG, Jinjun; YAN, Ying. The Interview Question. In: GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. 18. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2011. n.p.

WEBER, Silke. A Sociologia da Educação no Brasil: entrevista com Silke Weber. [Entrevista concedida a Amurabi Oliveira]. **Revista de Cultura e Política**, v. 5, n. 1, p. 135–155, set. 2015.

YAIR, Gad. School organizations and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, v. 17, n. 4, p. 453–471, 1996.

ZANCHETTIN, Fábio. O fim da divulgação dos resultados do ENEM por escola: uma breve reflexão sobre a avaliação das políticas públicas e o acesso à informação. **Revista de Administração Pública**, v. 52, n. 5, p. 971–985, set./out. 2018.

Monografias:

BESSA, Jonyson T. de S. **A importância do ranking do ENEM para a sociedade e as diferenças entre as redes de ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) — Universidade Federal Rural do Semi-árido, Rio de Janeiro, 2017.

BREGENSK, Kenya M. G. **Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio: tensões e dilemas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMELO, Rafael de S. **Exames curriculares e resultados educacionais: uma análise do exame nacional do ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Economia de Empresas) — Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2010.

CORDEIRO, Adriana de D. **Política pública de avaliação educacional: o ENEM e o ensino médio em escolas públicas de Vilhena – RO.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

FONSECA, Rosânia A. de S. **ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio 1998–2007: olhares da escola pública mineira através da voz de gestores, pedagogos e professores de escolas da rede pública estadual de Passos (MG).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GONÇALVES, Simone J. **Uso dos resultados do ENEM por escolas públicas estaduais de Campinas: voz de gestores, professores e alunos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

GREVE, Larissa F. **SARESP e ENEM: efeitos no currículo do ensino médio integral em escolas públicas estaduais do município de Campinas na percepção de gestores e professores.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

HUNDERTMARCK, Bruno S. **Políticas educacionais e ensino médio: o Exame Nacional do Ensino Médio em xeque!.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

LEPINE, Andrea G. **Ensaio em economia da educação no Brasil.** 2016. Tese (Doutorado em Economia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARQUES, Bruno A. de A. **Impacto da divulgação das notas no ENEM na concorrência entre escolas.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) — Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2017.

MESSINA, Natalia. **Exame Nacional do Ensino Médio: razões e contradições.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

NASCIMENTO, Juvenilto S. **Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

NASCIMENTO, Aracelli A. do. **As ações de gestores e professores a partir dos resultados do ENEM.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

PALHARES, Celina M. B. **O ENEM e as mudanças nos métodos de avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a influência no ensino médio em uma escola mineira.** 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) — Centro Universitário UMA, Belo Horizonte, 2014.

PEROBA, Keila C. F. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas implicações no contexto escolar: o caso da Escola Estadual de ensino médio ‘Emir de Macedo Gomes’ em**

Linhares–ES’. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) — Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2017.

PIUNTI, Juliana C. P. **O exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista.** 2015, Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

REIS, Luciano A. C. **ENEM: um estudo sobre a produção acadêmica disponibilizada no Banco de Teses da CAPES (1999–2007).** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

SANTOS, Mariana S. M. dos. **Pensando fora da caixa: uma discussão sobre os novos dispositivos de avaliação, currículo e escola privada.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Veronica M. A. dos. **O ENEM e(m) representações sociais de alunos da 3ª série do ensino médio de uma cultura escolar local.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SANTOS, Shirly S. **A gestão educacional e o ENEM: desdobramentos na realidade do Amapá (1998–2010).** 2014. Dissertação (Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional) — Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

SILVA, Claudene S. da. **O Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do ensino médio do município de Oriximá.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Simone G. da. **Governamentalidade neoliberal, educação e modos de subjetivação: o discurso do ENEM.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

TRAVITZKI, Rodrigo. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VELOSO, Luiene da Silva. **Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e outros exames externos em uma escola pública estadual.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Vídeos:

INEP OFICIAL. **Documentário | ENEM 20 anos: um exame do tamanho do Brasil.** 22 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg>. Acesso em: 08 jul. 2019.

APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Dimensão Escolar do ENEM

Responsável pela Pesquisa: David Pohl

Mestrando Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UEL

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Fiorelli

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua inserção no meio escolar. O questionário a ser respondido contribuirá com a pesquisa no sentido de captar as percepções de membros do corpo docente e diretivo da escola, bem como a fornecer dados qualitativos sobre as escolas estudadas na pesquisa. A identificação dos participantes, bem como as informações registradas serão sigilosas e utilizadas exclusivamente para fins de análise de dados da referida pesquisa.

Por intermédio desse consentimento lhes são garantidos os seguintes direitos:

- 1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2) Ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 3) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 4) Desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

Londrina, ____ de _____ de 2019

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Entrevistado

APÊNDICE B — ROTEIRO DA PRIMEIRA BATERIA DE ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Há quanto tempo começou a trabalhar em escola:

Quanto tempo de casa (nesta escola):

Cargo atual:

Formação:

Outros títulos:

PERGUNTAS

1. Você se recorda de quando decidiu trabalhar com educação? O que você acredita ter lhe motivado neste sentido?
2. Qual é o perfil da escola, os alunos, os pais. O que essa escola tem de próprio?
3. Como são os alunos do ensino médio, costumam ser da escola, de outras?
4. Você percebe diferença entre turnos (especificar) — perfil dos alunos, familiares, tratamento da escola para com os alunos.
5. Pensando em seu cotidiano, com quais entidades, instituições, externas é preciso lidar? [Aguardar]. Como seria, por exemplo, a relação da escola com o núcleo e quais outras organizações do sistema de ensino lhe vem à mente?
6. Para você, qual é a importância da avaliação no processo do ensino?
7. O que seria para você avaliações externas, aquelas que não são planejadas pelos professores ou pela comunidade escolar? Para você, há diferença entre os processos internos de avaliação e os externos, como a avaliação em larga escala?
8. Quando eu falo em avaliação externa ou avaliação em larga escala, quais avaliações lhe vem à mente?
9. Quem organiza e aplica as provas da avaliação externa? Sempre são as mesmas pessoas para todas as avaliações?
10. Você incluiria o ENEM entre estas avaliações? Você considera o ENEM um parâmetro para avaliar a qualidade do ensino na escola?
11. De que modo a escola em geral recebe ou se organiza para estas avaliações? Conta, não conta para os alunos? Você se recorda de algum caso em particular que tenha lhe chamado atenção ao longo destes anos?
12. Você participa de alguma forma destas avaliações? Se sim, como seria isso?
13. Como a escola, e também você, lida com a adesão dos alunos em torno destas avaliações? Acredita que seja diferente entre uma avaliação e outra? Consegue se recordar de casos que tenham lhe chamado a atenção?
14. O que significa um bom ou mau desempenho nestas avaliações? Quem você acredita ser o mais afetado pelos resultados? O que na prática muda para a escola, professores, alunos, direção tirar uma nota mais baixa ou mais alta nestas avaliações?
15. Quanto ao desempenho de sua escola nestas avaliações. Ao que você atribui esta nota, o que poderia afetar a mesma para mais ou para menos? Alguém seria mais ou menos responsável por este desempenho?
16. Atualmente, você considera o desempenho de sua escola nestas avaliações compatível com o que enxerga no dia a dia da instituição?
17. O que você acha que aguarda os jovens desta escola depois do ensino médio?

APÊNDICE C — ROTEIRO DA SEGUNDA BATERIA DE ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Há quanto tempo começou a trabalhar em escola:

Quanto tempo de casa (nesta escola):

Cargo atual:

Formação:

Outros títulos:

ENEM

1 – O que você entende por ENEM? O que é o ENEM para você? Você chegou a realizar o ENEM em alguma edição? Caso não, o que seria o equivalente do ENEM em sua época de estudante?

2 – Comparado com o vestibular, quais seriam as vantagens e desvantagens do ENEM?

3 – O ENEM é uma preocupação, está presente, em seu trabalho? De que forma? Lembra de algum episódio?

4 – Para você, como a escola se posiciona diante do ENEM? Há orientações aos professores e demais profissionais?

5 – Como é este posicionamento para com os alunos? Se recorda de episódios?

6 – Em sua opinião, como os alunos e suas famílias enxergam o ENEM?

7 – Em sua opinião, de que modo o desempenho dos alunos no ENEM pode afetar esta escola?

INSTITUIÇÕES

9 – Nesta escola, como você enxerga as ações de toda a escola no sentido de preparar os jovens para o que vem a seguir? O que se espera que venha a seguir?

10 – Em seu cotidiano, como você enxerga a relação da escola com a universidade? Há a presença de universidades na escola?

11 – Universidades particulares ou públicas entram em contato com a escola, empreendem ações, projetos? Exemplo?

12 – [Em caso afirmativo] A escola se beneficia, recebe algo, desta relação? Estas instituições se beneficiam de algum modo?

13 – Em seu cotidiano, você nota a presença de outras instituições de ensino — cursinhos, cursos profissionalizantes ou outras semelhantes?

14 – Você acredita que tudo isso ocorra da mesma maneira tanto para o turno matutino quanto noturno?