

Transição da educação básica para o ensino superior: as percepções e práticas de agentes escolares em duas escolas diferenciadas por seu prestígio



32.2

David Pohl

david_pohl@hotmail.com

Lavoratorio

Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4883-136X>

Ileizi Fiorelli Silva

ileizisilva@hotmail.com

Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8744-9120>

Resumo

A partir de estudos de caso no interior do Paraná (Brasil), compararam-se duas escolas públicas secundárias (Nível Médio), diferenciadas por seu nível de prestígio. Tais escolas apresentavam contextos contrastantes, profícuos à análise das percepções e práticas do corpo docente e diretivo quanto à transição para o Ensino Superior de seus egressos. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com membros do corpo docente e direção, nas quais as temáticas principais eram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a proximidade com instituições de ensino superior (IES). Verificou-se que, embora as escolas sejam da mesma rede de ensino (custo-aluno, salários e outras características idênticas) e tenham características socioeconômicas

similares, elas desfrutam de prestígios dialéticos. A familiaridade e proximidade com IES, a autoimagem positiva e um histórico distinto produzem autorreferências bem diferentes, o que tem impactos significativos em seus *modus operandi* e resultados.

Palavras chave: Prestígio escolar, Distinção, Transição para Ensino Superior, Segregação

HIGH SCHOOL TO HIGHER EDUCATION TRANSITION: PERCEPTIONS AND PRACTICES OF SCHOOL AGENTS IN TWO SCHOOLS DISTINGUISHED BY THEIR PRESTIGE.

Abstract

Based on case studies in the interior of Paraná (Brazil), two public secondary schools (Middle Level) were compared, distinguished by their level of prestige. These schools presented contrasting contexts, useful for analyzing the perceptions and practices of the faculty and directors regarding the transition to Higher Education of their graduates. Semi-structured interviews were carried out with members of the faculty and directors, in which the main themes were the National High School Exam (Enem) and the proximity to higher education institutions (IES). It was found that, although the schools are part of the same education network (student cost, salaries and other identical characteristics) and have similar socioeconomic characteristics, they enjoy dialectical prestige. Familiarity and proximity to HEIs, positive self-image and a distinct background produce very different self-references, which have significant impacts on their *modus operandi* and results.

Keywords: School prestige, Distinction, Transition to College, Segregation

TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE AGENTES ESCOLARES EN DOS ESCUELAS DISTINGUIDAS POR SU PRESTIGIO

Resumen

Con base en estudios de caso en el interior de Paraná (Brasil), se compararon dos escuelas secundarias públicas (Nivel Medio), distinguidas por su

nivel de prestigio. Estas escuelas presentaron contextos contrastantes, útiles para analizar las percepciones y prácticas de los docentes y directivos sobre el tránsito a la Educación Superior de sus egresados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con miembros del cuerpo docente y directivos, en las que los temas principales fueron el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) y la proximidad a las instituciones de educación superior (IES). Se encontró que, aunque las escuelas forman parte de la misma red educativa (costo estudiantil, salarios y otras características idénticas) y tienen características socioeconómicas similares, gozan de un prestigio dialéctico. La familiaridad y proximidad con las IES, la autoimagen positiva y una trayectoria diferenciada producen autorreferencias muy diferentes, que tienen impactos significativos en su modus operandi y resultados.

Palabras clave: prestigio escolar, distinción, transición a la educación superior, segmentación

Recibido: 29 de agosto de 2022

Aceptado: 15 de octubre de 2022

Introdução

Este trabalho deriva de estudos de caso que compararam duas escolas estaduais num município de porte médio no interior do Estado do Paraná (Brasil). A pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e 2019. As duas escolas foram o *locus* de observação participante, com a aplicação de duas baterias de entrevistas semiestructuradas que contaram com a participação do corpo docente e diretivo das mesmas. As duas escolas são contrastadas por seu nível de prestígio, uma sendo reconhecida como instituição de excelência e outra como escola fortemente marcada pela situação de vulnerabilidades social de seu público atendido.

A investigação tomou como base empírica a percepção dos membros do corpo docente e diretivo, referidos como agentes neste texto, acerca do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o desencadeamento de processos locais em seus contextos escolares. Juntamente com a problematização das possibilidades de transição direta da educação básica para o ensino superior por meio do Enem, também foi identificado, ao longo do trabalho de campo, uma diferenciação na maneira pela qual a universidade se fazia presente nas escolas estudadas. Esta presença da universidade pode ser aqui interpretada tanto como figurada, enquanto ideia ligada à expectativa de ingresso futuro no ensino superior, quanto como ações concretas da mesma na condução de projetos de atendimento às comunidades escolares.

A relação entre universidades e escolas também não foi a única relação interinstitucional observada ou relatada pelos agentes entrevistados. Outras instituições, como cursos de inglês ou profissionalizantes, também se faziam presentes.

O objetivo deste texto é analisar como as diferenças observadas entre as percepções quanto ao Enem e a universidade, assim como as práticas sociais observáveis associadas às mesmas, podem traduzir os níveis de prestígio como componentes de um processo de diferenciação pautado por uma lógica de classes. A ideia é problematizar processos de diferenciação entre estratos sociais internos à população que depende do ensino público na educação básica, para além da utilização da dicotomia público-privado na designação de bens e recursos associados à posição de classe.

A “nova classe média brasileira” se configura em um conceito de difícil definição, mas que se situa, em linhas gerais, “entre ou além do proletariado e da burguesia” (Bomeny, 2021: 28). Trata-se de um estrato social que não deve ser definido ou mensurado simplesmente por seu poder econômico, inclusive representando uma parcela da população que deposita expectativas de mobilidade social por meio da escolaridade, ou aquisição de capital cultural, para si própria ou possibilitando tal aquisição aos seus filhos (Magrone, 2018).

A articulação do conceito de classe com a pluralidade dos contextos escolares coloca em evidência as possibilidades de mobilidade social e disputa de recursos entre frações de classes sociais. O resultado desta disputa, apontado pela literatura da sociologia da educação, frequentemente coincide com a criação de quase-mercados disputados de maneira desigual, territorializados e cuja intermediação do Estado também provoca efeitos diversos, agravando ou atenuando as desigualdades e segregações consequentes deste processo. (Ball et al. 1995; Bourdieu, 2011; Costa & Bartholo, 2014; Gorard & Siddiqui, 2019; Koslinski et al., 2013; Sassera, 2020; Verhoeven, 2013). A transição da educação básica para o ensino superior é, pois, uma etapa chave para as possibilidades de mobilidade, ou mesmo manutenção de status, de qualquer classe social. A segregação social, que corresponde à concentração desigual de alunos de contextos desfavoráveis, se configura em um obstáculo às frações de classe que buscam usufruir de tal mobilidade.

No Brasil, mesmo após a expansão de seus sistemas de ensino nas décadas de 1990 e 2000, o acesso ao ensino superior até 2017 era realidade para menos de 20% dos jovens entre 18 e 24 anos no país, sendo 75% destas matrículas correspondentes às instituições privadas (Heringer, 2018). O ensino superior público brasileiro possui instituições de maior prestígio e que concentram a maior parte da atividade de pesquisa em programas de pós-graduação no país (Schwartzman et al., 2021). Esta relação entre

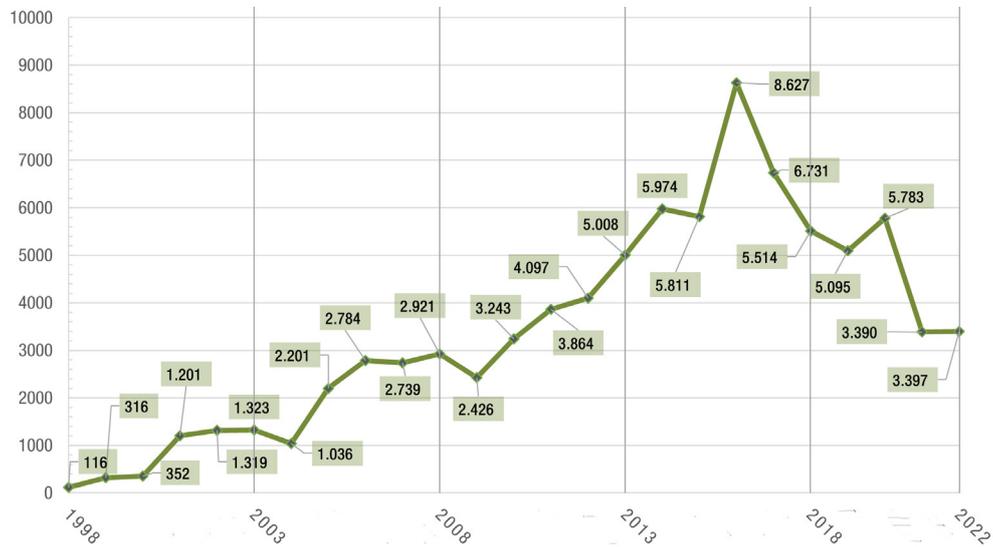
os setores público e privado na educação básica se inverte, sendo a maior parte das matrículas correspondentes ao ensino público e as instituições privadas sendo as menos numerosas e com mais prestígio. Bomeny (2003: 6) pontua muito acertadamente que no Brasil a educação básica é entendida como um bem público, enquanto a educação superior é tida como um bem privado.

O acesso ao ensino superior brasileiro, salvo exceções pontuais, é realizado via processo seletivo na forma de exames. As instituições de ensino superior ou realizam vestibulares e vestibulares seriados (aplicados a cada ano do ensino médio) ou utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) via Sistema de Seleção Unificada (SiSu). As instituições de ensino superior privadas também realizam vestibulares próprios, podendo ou não utilizar a nota do Enem para a seleção dos ingressantes.

Uma das maiores fontes de prestígio das escolas e cursos preparatórios é, pois, sua capacidade de promover o bom desempenho dos alunos nestes exames, capacidade esta expressa por estatísticas elaboradas pelas próprias escolas quanto a proporção de estudantes aprovados, nota média do Enem, primeiros lugares em cursos de prestígio e quaisquer outras medidas que reforcem a imagem de sucesso da instituição. Apesar de o Ministério da Educação ter fornecido rankings oficiais do desempenho no Enem por escola, até o ano de 2014, o mesmo foi descontinuado por estimular a competitividade entre as instituições e o uso inadequado da estatística. Ainda assim, as escolas passaram a produzir por conta própria rankings não oficiais, em sua maioria calculados de forma errônea e enviesada (Zanchettin, 2018).

Não há nenhum outro exame ou processo seletivo que chegue perto da abrangência de território e número de inscritos do Enem. Instituído em 1998 pela Portaria MEC nº 438 (1998), o Enem se consolidou ao longo de seus mais de 20 anos de existência como uma política pública em educação associada ao ingresso e permanência em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Principalmente após a reformulação que lhe conferiu a alcunha de “Novo Enem” (Portaria nº 109, 2009), o exame foi progressivamente expandindo seu número de participantes até o ano de 2016, a partir do qual passou a declinar (Figura 1).

Figura 1. Número de inscritos no Enem desde a sua criação (em milhares)



Fonte: elaboração do próprio autor com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2016 (Inep, 2017), complementados pelas sinopses do Enem (Inep, 2022a).

O pico de participantes registrado em 2016 e queda subsequente pode ser associada à Portaria nº 468 (2017) que encerrou a possibilidade de se adquirir a certificação do ensino médio com a nota do Enem, tendo se inscrito com este intuito cerca de 1 milhão de participantes na edição de 2016 (Inep, 2022a). Mesmo com a remoção destes candidatos, ainda seria a edição com o maior número de inscritos. O maior declínio do período da pandemia veio na edição de 2021, se mantendo em 2022, com um número de participantes próximo à cifra dos primeiros anos do “Novo Enem”.

De 2016 a 2020, cerca de 50% dos ingressos em IES públicas e 18% em IES privadas ocorreram por meio do Enem (Inep, 2022b). Esta discrepância pode ser parcialmente explicada pela concentração de matrículas nas IES privadas supracitada e o fato de o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), utilizado pelas IES públicas, possibilitar a tentativa de ingresso em mais de uma IES em diferentes regiões do país. Este dado também não contempla a utilização do Enem em programas de financiamento coordenados pelo Estado ou IES privadas, uma vez que não se trata do ingresso, ainda que seja possível utilizar a nota do Enem em IES privadas para ambos.

É importante ressaltar a relevância e consolidação histórica do exame, especialmente no ensino superior público, que concentra as instituições com maior prestígio e cujas matrículas são disputadas sobretudo por egressos de escolas privadas. A criação do Enem na década de 1990 é contextualizada por um período de expansão tanto dos sistemas de ensino da educação superior (Neves & Martins, 2016; Salata, 2018), quanto da educação básica (Sposito & Souza, 2014). Ainda que pese a persistência de múltiplas desigualdades sociais nos sistemas de educação brasileiros, muito foi alcançado nas últimas décadas (Brooke & Soares, 2008; Neubert, 2014; Tavares Junior, 2019). No Brasil, os estudos de teoria social quanto ao sucesso educacional, apesar de um campo amplamente explorado, ainda possuem importantes lacunas atuais (Tavares Junior, 2020).

O Enem, por seu alcance e relevância, oportuniza a problematização da transição da educação básica para o ensino superior em diferentes regiões brasileiras. A investigação da associação do Enem a processos sociais observáveis em contextos escolares, por exemplo, ainda é uma temática pouco estudada no Brasil (Pohl & Silva, 2022), no entanto, é este o ponto de partida empírico da presente pesquisa. A discussão a ser construída terá como foco estabelecer um sentido lógico quanto a relação das escolas estudadas com as universidades a partir de percepções e práticas sociais observáveis associadas ao Enem, considerando as possibilidades de influência de contextos sociais pautados por segregação e desigualdades.

Metodologia

O estudo de caso é um desenho de pesquisa associado à metodologia qualitativa nas ciências sociais, sendo necessário cautela para não generalizar ou confrontar dados de pesquisas em larga escala sem nenhum tipo de critério (André, 2013). Goldthorpe (2006: 97) destaca que, apesar de os cientistas de ambas as áreas nem sempre estabelecerem relações profícuas, as técnicas de etnografia e pesquisas em larga escala com *surveys* possuem um potencial de colaboração imenso. Enquanto os *surveys* possibilitam a apreensão de regularidades, o trabalho sociológico etnográfico permite a observação direta da realização de tais regularidades e a indicação de possibilidades de melhoria para modelos explicativos da realidade.

Para os sistemas de ensino brasileiros, que contam com diferentes fontes de dados secundários em larga escala e uma alta estratificação regional em seus sistemas de ensino (CNTE, 2017), é notório o potencial de tal desenvolvimento conjunto para as diferentes abordagens do campo da sociologia

da educação. Os estudos de caso e estudos de caso comparado, em trabalhos anteriores, já demonstraram as potencialidades das escolas enquanto *locus* analítico para a sociologia da educação na investigação dos efeitos da *school choice* e consequentes disputas cujo resultado frequentemente é a segregação de grupos desfavorecidos (Costa, 2008; Costa & Koslinski, 2012, 2017; Davies & Quirke, 2007; Koslinski et al., 2013; Sassera, 2020; van Zanten, 2005).

A pesquisa foi delineada como um estudo de caso comparado estruturado em três eixos analíticos: horizontal, vertical e transversal (Bartlett & Vavrus, 2017). Este desenho de análise permite o posicionamento das unidades de análise de forma relacional em termos espaciais e temporais. O eixo vertical corresponde aos níveis mais e menos abrangentes da instituição estudada, no caso das escolas estaduais seria o conjunto formado por escolas, núcleos regionais, secretarias estaduais e Ministério da Educação. O eixo transversal é a passagem do tempo e permite a comparação entre diferentes momentos da história, seja a história percebida pelos agentes ou a história das políticas públicas envolvidas. O eixo horizontal é o conjunto de elementos de mesma ordem, posicionados no mesmo nível do eixo vertical, neste caso as escolas estaduais do município de Londrina.

A comparação empreendida se dá primordialmente no eixo horizontal, no caso desta pesquisa, uma vez que ambas as escolas partilham da mesma posição formal no sistema de ensino estadual, sendo regidas pelas mesmas diretrizes e normativas. Os casos também foram comparados no mesmo período. Ou seja, não será realizada comparação entre níveis diferentes dos eixos vertical e transversal, ainda que estes sejam fundamentais para posicionar as escolas no esquema analítico.

As universidades e o Enem são posicionados como elementos externos ao sistema da educação básica, mas cuja coordenação e institucionalização emanam de um órgão máximo comum – o Ministério da Educação (MEC), que coordena praticamente todo o sistema de ensino do Brasil, com exceção de instituições com fins específicos, como colégios militares, por exemplo. A permeabilidade das escolas quanto a estes elementos externos será pensada tanto mediante políticas públicas formalmente instituídas e observadas nas escolas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), quanto por práticas sociais observáveis não formalizadas institucionalmente.

Instituído no ano de 2007 pela Portaria nº 38 (2007), o Pibid tem como objetivo aprimorar a formação docente aproximando instituições de ensino superior e de educação básica. Esta política pública está ligada à expansão dos sistemas de ensino do Brasil nos anos 2000 e, diferente do Enem, é uma política que visa intencionalmente intervenções no cotidiano escolar e da educação superior ao aproximar estes níveis de ensino. O objetivo do Pibid é aprimorar a formação docente dos alunos de licenciatura nas universidades, mas também oportuniza a atualização de docentes mais antigos da educação básica

pública. Neste sentido, a internalização do Enem nos contextos escolares deve ser entendida como um processo não formalizado uma vez que se trata de uma política pública de acesso ao ensino superior de adesão facultativa, não estando previstas intervenções nas unidades escolares.

A pesquisa de campo nas duas escolas estudadas ocorreu entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2019. As escolas foram visitadas semanalmente em diferentes turnos – matutino, vespertino ou noturno. Durante o trabalho de campo foi realizada a aproximação com o corpo docente e diretivo e aplicadas duas baterias de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base na coletânea de Gubrium et al. (2012) e pensadas para não durar mais do que uma hora-aula. A aplicação das entrevistas seguiu a disponibilidade dos entrevistados e entrevistadas, sendo gravadas após a concordância e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. Apesar de os trechos das entrevistas serem apresentados em bloco, todas as entrevistas foram realizadas individualmente, havendo raros momentos de interrupção por terceiros.

As gravações foram analisadas posteriormente, sendo transcritas em trechos utilizados no corpo deste texto. A primeira bateria teve como objetivo conhecer melhor as escolas, o perfil de sua clientela e de seus professores e diretores. A segunda bateria de entrevistas foi direcionada principalmente aos agentes que ocupassem, ou já tivessem ocupado, o cargo de direção ou direção auxiliar do colégio. Nesta bateria o foco das perguntas, elaboradas com o auxílio do resultado da primeira, foi a presença do Enem e das universidades nas escolas. No termo de consentimento livre e esclarecido, além de estar transcrito os objetivos da pesquisa, foi garantido aos entrevistados e entrevistadas seu anonimato e de sua escola.

O critério de escolha das escolas foi o nível de prestígio percebido por profissionais da educação básica de Londrina. Foram consultados docentes do Observatório de Educação, sediado no departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Quando inquiridos sobre escolas com mais e menos prestígios, os docentes forneceram exemplos de casos conhecidos. As escolas selecionadas, além de possuírem reputações diametralmente opostas, também apresentavam características estruturais relativamente homogêneas, como pertencerem ao perímetro urbano e estarem praticamente equidistantes do centro da cidade.

As escolas foram, portanto, nomeada por nomes fictícios e os agentes designados por letras definidas pela ordem de seções do alfabeto, do A ao G e do O ao T. A escola de maior prestígio será referida pelo nome fictício Escola Araucária, árvore símbolo do Paraná, e a escola de menor prestígio como Escola Carvalho, árvore símbolo de resiliência e resistência às intempéries. Ao longo do texto, as escolas também serão referidas, quando na ocorrência de repetições, pelas siglas EA para a Escola Araucária e EC para a Escola Carva-

Iho. Serão apresentados trechos de entrevistas dos agentes A, B, C, D, E e G da Escola Araucária e dos agentes R, S, T e O da Escola Carvalho.

Análise dos dados

O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS DE ACORDO COM OS AGENTES ENTREVISTADOS

A Escola Araucária e a Escola Carvalho são conhecidas pelos professores da rede estadual de educação em Londrina. A primeira é reconhecida como uma referência de excelência, frequentemente exibindo em uma faixa sua posição privilegiada nos rankings informais do Enem e sendo conhecida por possibilitar uma educação de qualidade par às escolas privadas do entorno. A segunda é conhecida pela vulnerabilidade social de sua comunidade escolar, expressa na grande incidência de episódios de violência, pobreza de sua clientela, influência do narcotráfico e precariedade geral do ensino.

O elevado nível de prestígio da Escola Araucária garante à escola uma alta procura pelas famílias de Londrina e, mesmo tendo estrutura física para atender um alunado cerca de cinco vezes maior que a Escola Carvalho, esta escola comumente recebe mais solicitações de matrícula do que seu número de vagas. O caso da Escola Carvalho é basicamente o contrário, sendo reconhecida como uma escola “precarizada”, ocorrendo com frequência que muitas de suas vagas fiquem ociosas. A clientela de cada escola, além do perfil socioeconômico relatado pelos agentes entrevistados, também pode ser distinguida por seu georreferenciamento.

O sistema estadual de educação do Paraná possui uma política de georreferenciamento que garante a matrícula escolar para os moradores dos arredores das escolas, apesar de não ser uma regra para todos os sistemas de ensino do Brasil está é uma política utilizada em outros estados do país (Koslinski et al., 2013: 1197). Ambas as escolas estão a cerca de dois quilômetros do centro da cidade e em ambas as regiões suas clientelas podem optar por mais de uma escola. O entorno das escolas, no entanto, é bastante contrastante. A região da Escola Araucária fica entre a região central e bairros de classe média, inclusive abrigando escolas particulares de grande porte e outras escolas públicas que gozam de prestígio.

A região da Escola Carvalho, por sua vez, fica entre a região central e bairros conhecidos como “favelas horizontais” em Londrina. Nesta região, a Escola Carvalho divide o atendimento escolar à população com outra escola estadual, também estigmatizada, e que recentemente passou pelo processo de militarização. A militarização de uma escola no Paraná significa a implementação de uma direção coordenada pela Polícia Militar em uma escola pública

do sistema de ensino regular. No Brasil, esta política de militarização ganhou mais impulso nos anos recentes e comumente as escolas de maior vulnerabilidade social são os alvos de ação da mesma.

A Escola Carvalho, como seus agentes relatam, também recebeu nos últimos anos muitos alunos que vieram desta outra escola militarizada na região, por não se adaptarem ou buscarem evitá-la. Outra característica importante do entorno imediato da Escola Carvalho é o avizinhamento com um posto de saúde que hoje ocupa o lugar que antigamente era um barracão abandonado, o qual, como relatam os agentes, era utilizado para o tráfico de drogas, fugas da polícia e outros delitos. A construção do posto de saúde foi o ponto de partida para muitas mudanças positivas para a região, especialmente para a escola e sua clientela do entorno.

Ambas as escolas são regidas pelas mesmas normativas e diretrizes, não podendo empreender nenhum tipo de seleção aberta de seu alunado. Via de regra, o critério que deve prevalecer é o do georreferenciamento, pelo qual os alunos residentes da região possuem preferência no ato da matrícula. Este critério, no entanto, pode ser sobrescrito caso se trate de um aluno com algum tipo de laudo de condição psíquica ou física, ou ainda de alunos “sem escola”. Os alunos “sem escola”, que não estão presentemente matriculados em nenhuma escola, frequentemente correspondem aos alunos egressos da rede privada que não realizaram rematrícula no ano anterior. Os relatos dos agentes da Escola Araucária confirmam a percepção de que o georreferenciamento tanto dificultou a seletividade do alunado, quanto o fato de isso ter se refletido em uma piora do rendimento geral.

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. (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 B)

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 E)

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. (Agente C)

Ainda que haja restrições, a alta procura pelas vagas da Escola Araucária lhe garante algum poder de selecionar, ou dar preferência, para parte das famílias que pleiteiam vagas na mesma, ainda que seus agentes neguem haver qualquer mecanismo de seleção. A territorialização de desigualdades, ou segregação escolar, provocada por diferentes formas de competição entre escolas, é um fenômeno que as evidências da literatura sugerem estar associado às políticas de georreferenciamento (Costa e Bartholo, 2014). Apesar da implementação desta política ser percebida pelos agentes da Escola Araucária como um obstáculo, por dar preferência para alunos da região e não para quem a escola desejar selecionar, a mesma não parece alterar significativamente a composição socioeconômica do colégio, uma vez que a região da escola não é tão marcada por vulnerabilidades sociais quanto a da Escola Carvalho e, principalmente, pelo fato de o georreferenciamento ser sobrescrito pela condição de aluno “sem escola” de egressos da educação privada.

Além da procura das famílias, os níveis de prestígio discrepantes também se refletem no nível de rotatividade do corpo docente, que é menor na Escola Araucária. Este dado possui como fonte, além de dados secundários do Censo Escolar dos anos de 2013 a 2017 (Inep, 2022d), a confirmação pelo relato dos agentes entrevistados do baixo tempo de permanência e mesmo evitação de professores quanto à Escola Carvalho. A rotatividade do corpo docente é um dado que implica efeitos importantes no desempenho dos alunos, além ser condicionada também pela competição e acúmulo de prestígio das instituições escolares (Brooke & Soares, 2008; Koslinski et al., 2013: 1180).

Cada uma das escolas, como relatado por seus agentes, demonstra ter uma autoimagem institucional consolidada e conhecida por eles e pelos demais membros da comunidade escolar. Isto implica no apontamento de problemáticas cotidianas divergentes entre uma e outra. Para a Escola Carvalho, por exemplo, o georreferenciamento não é visto como algo problemático e, consequentemente, não aparece nas falas de seus agentes. Antes, o perfil do alunado e suas famílias é muito mais definido em torno da ideia de desestruturação.

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 O)

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. (Agente R)

O perfil socioeconômico da clientela das escolas foi apreendido de acordo com os dados fornecidos pelos agentes entrevistados. A consciência da estigmatização de sua clientela, como se pode observar nos relatos, é recorrente no discurso dos agentes da Escola Carvalho. Os agentes da Escola Araucária, por sua vez, relatam que sua escola possui um “padrão” de rendimento de seus alunos reconhecido pela comunidade escolar. Além disso, o perfil da família do alunado, como consta no relato do agente D, corresponde a um grupo que teria, supostamente, poder aquisitivo suficiente para frequentar escolas particulares, mas que opta pelo benefício das cotas sociais de escola pública e utiliza seu capital econômico para financiar cursos preparatórios para o vestibular mesmo concomitantemente à conclusão do ensino médio.

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 A)

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 B)

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? (Agente D)

Você acha que esses alunos pagam cursinho? (Pesquisador)

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. (Agente D)

Os relatos da Escola Carvalho narram uma escola marcada por problemas em sala de aula atribuídos à desestrutura familiar de seu alunado. Se na Escola Araucária o significativo da competição é associado às escolas privadas, para a Escola Carvalho ele é muito mais próximo da possibilidade de perder seus alunos para variáveis ligadas à vulnerabilidade social como o ingresso precoce no mercado de trabalho ou, em casos mais pontuais, o recrutamento do narcotráfico. O agente R destaca a competição da escola com a vulnerabilidade social e lamenta a falta de engajamento de alguns colegas.

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 IDEB¹. [...]. 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. (Agente R)

Os relatos dos agentes da Escola Carvalho indicam que há uma heterogeneidade entre o corpo docente ao lidar com os problemas da escola. A indicação é a existência de um grupo mais e outro menos engajado na evitação da evasão dos alunos e no convencimento dos mesmos a concluir seus estudos e buscar dar continuidade aos mesmos em cursos superiores ou profissionalizantes. Para o agente R, há um estranhamento dos estudantes para com o ensino superior devido às características socioeconômicas de suas famílias.

Pra alguns alunos, em uma escola um pouco mais...[fazendo gesto de dinheiro] 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?’. (Agente R)

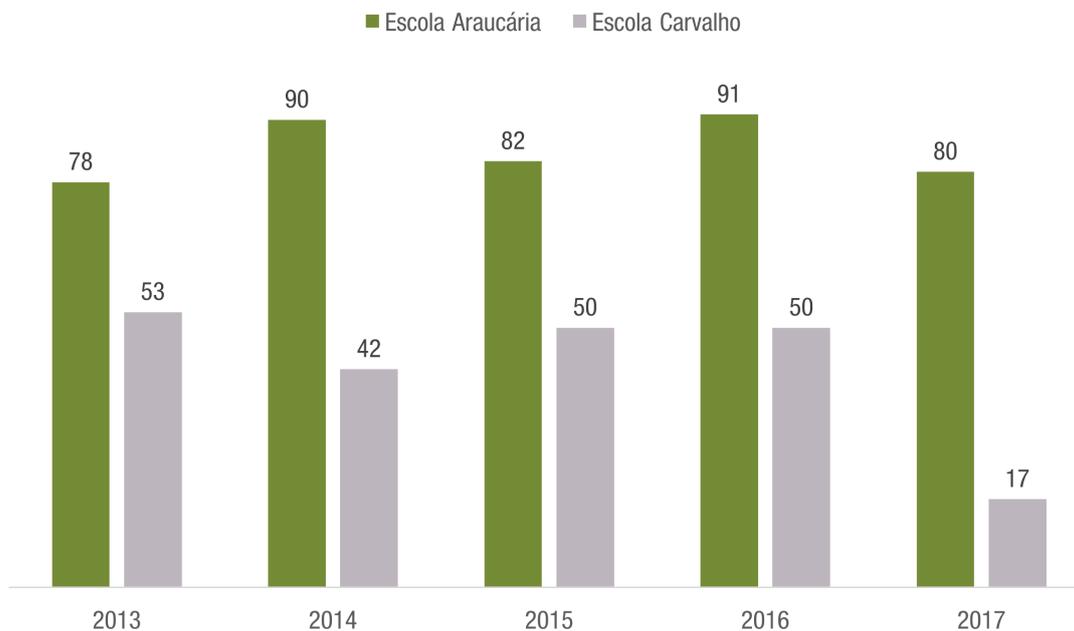
1 O IDEB corresponde ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma política de avaliação em larga escala que fornece um score calculado de acordo com o desempenho dos alunos nas competências de Língua Portuguesa e Matemática e indicadores de aprovação.

O ENEM E AS UNIVERSIDADES NAS ESCOLAS ESTUDADAS

A realização do Enem e a possibilidade de transição da educação básica para o ensino superior são dados como garantidos para o alunado da Escola Araucária de acordo com seus agentes. Apesar de a escola destacar e obter prestígio por sua posição nos rankings informais do Enem, seus agentes relatam que a escola não se prepara especialmente ou estimula estudantes e docentes a se dedicarem ao exame. De fato, a adesão da escola ao exame e desempenho de seus estudantes se mostra um efeito acidental da dedicação dos estudantes ao ingresso por meio do vestibular nas universidades federais e estaduais da região, enquanto a utilização do Enem serve como uma alternativa em caso de fracasso ou para o ingresso em outras universidades.

Para a Escola Carvalho, apesar de seus agentes compreenderem que há uma tendência de os alunos ingressarem diretamente, ou precocemente, no mercado de trabalho ao invés de concluírem ou darem continuidade aos estudos, o Enem é uma preocupação constante em seu cotidiano escolar. Os agentes desta escola relatam que há uma mobilização por parte da direção e do corpo docente para estimular e convencer os alunos a se inscreverem no Enem. De fato, a mobilização dos agentes escolares em torno do Enem é uma prática social muito mais observável na escola de menor prestígio do que na Escola Araucária. Ainda assim, como o Figura 2 ilustra, a adesão da Escola Carvalho ao Enem, nos cinco anos antes do início do trabalho de campo, foi menor do que a da Escola Araucária no mesmo período.

Figura 2. Nível de adesão ao Enem (em %) de concluintes do ensino médio por ano e por escola.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Inep e fornecidos pela secretaria das escolas.

A queda de adesão entre as edições de 2016 e 2017 para a Escola Carvalho pode ser influência da portaria supracitada que encerra a utilização da nota do exame como forma de certificação do ensino médio. Esta escola também possui uma maior defasagem idade e série, tendo sido relatado inclusive pela diretora em exercício que era frequente a direção ou coordenação pedagógica tentar entrar em contato com alunos evadidos e convencê-los a se matricularem novamente no ensino regular. A adesão foi calculada comparando o número de matriculados nas escolas com o número de participantes na condição de concluintes do ensino médio nos microdados do Enem. Como os dados do Enem não diferenciam alunos do período matutino e noturno, não é possível mensurar o contraste observado em campo e relatado pelos agentes quanto à adesão ao Enem para estes dois públicos.

A partir da apreensão das percepções e observação das práticas dos agentes em torno do Enem no ambiente escolar, abordou-se também a presença de instituições de ensino superior nas escolas. Esta problematização surgiu durante a primeira bateria de entrevistas e na primeira etapa do trabalho et-

nográfico, pelos quais se percebeu uma forma de permeabilidade institucional diferenciada entre as duas escolas. Esta referida permeabilidade institucional equivale à diferença percebida da interação da escola com outras instituições, especialmente quanto à liberação ou restrição da presença das mesmas no interior das escolas. Juntamente com as universidades, foi investigada a presença de outras instituições de ensino, como cursos técnicos ou cursos de inglês, no interior das escolas. 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. As universidades se fazem presentes por meio de projetos relacionados à área da saúde, como em projetos de assistência odontológica, educação sexual, fisioterapia, esportes ou atendimento psicológico.

A ida da escola às universidades, seja por visitas patrocinadas por universidades particulares, visitas às feiras de profissões da Universidade Estadual de Londrina (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. Apesar da diversidade no contato das universidades com as escolas, o Pibid se destaca como uma política pública entendida como benéfica para a escola como um todo na percepção dos agentes entrevistados. Para as escolas estudadas, o benefício mais visível é a possibilidade de atualização de seu corpo docente, muitos deles distantes da formação acadêmica já há muitos anos.

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.

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

A gente tem sido procurado, mais ou menos, da mesma forma [por IES públicas e privadas]. 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. Há procura, esse interesse por trazer alunos da universidade para conhecer a realidade da escola. (Agente G)

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 federal². (Agente E)

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

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. (Agente E)

Assim como na EC, a EA demonstra ser receptiva à presença de universidades. Todavia, a seletividade da EA é mais evidente nesta interação institucional, uma vez que diversos cursos de instituições públicas e privadas procuram estabelecer projetos de extensão na escola. 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. Este circuito de palestras se configurava na recepção de convidados de áreas específicas do conhecimento para mostrar aos alunos possíveis caminhos de formação acadêmica ou profissional.

A Escola Araucária, além de seu prestígio, conta com uma infraestrutura maior do que a da Escola Carvalho, possuindo mais recursos humanos e espaço para o desenvolvimento de atividades. A seletividade da EA e a busca, por vezes insistente, da EC pela presença de universidades, no entanto, indica que não se trata apenas de limites físicos este contraste. A narrativa dos agentes revela a atenção maior que a EA recebe destas instituições. De acordo

2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) com um de seus *campi* em Londrina/PR.

com estes relatos, as escolas de menor prestígio são vistas como instituições nas quais é difícil implementar projetos por questões relacionadas à noção de serem espaços precarizados em termos estruturais, organizacionais e disciplinares. Sobre esse contraste, destacam-se um relato de cada escola.

Escola Carvalho

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. (Agente S)

Escola Araucária

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. (Agente G)

O agente G reconhece não ter experiência trabalhando em escolas consideradas periféricas, por estar há muitos anos em escolas de maior nível socioeconômico. O que se percebe é uma convergência das narrativas dos agentes das duas escolas. A interação das escolas com universidades revela objetivos e interpretações comuns, ainda que realizada por meio de condições materiais

distinta. Quando inquiridos sobre a postura da escola com outras instituições de ensino — cursos pré-vestibulares, profissionalizantes, de línguas e instituições no geral — os agentes descrevem situações bem mais contrastantes.

Os agentes da Escola Araucária revelam haver uma proibição categórica, já há alguns anos, às propagandas, tentativas de recrutamento, promoções, dentre outras atividades de instituições comerciais como cursos profissionalizantes ou de idiomas — 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.

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. (Agente T)

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 considerados suspeitos, nos quais supostos representantes de empresas tentavam entrar nas escolas e coletar dados de alunos, sendo posteriormente barrados pela direção após a verificação de uma inconsistência em sua identificação e propósito.

Apesar de a EC ser mais permeável, não significa que não existam critérios que controlem a entrada de empresas ou das instituições de ensino mencionadas. Além das ocasionais bolsas, que beneficiam eventualmente os alunos da escola, a agente S também relata que muitos dos estudantes que iniciam cursos profissionalizantes no período matutino realizam a transferência para o turno noturno e adquirem uma postura mais responsável e diligente com os estudos. Para a EC, portanto, diante da possibilidade constante de evasão escolar e da incerteza quanto a continuidade dos estudos, qualquer instituição que possa promover alguma melhora, por pequena que seja na vida de seu alunado, é bem-vinda.

Interpretação teórica

Diante dos dados apresentados, se constata a delimitação de dois contextos escolares bastante contrastantes. Contrapostas à noção de classes sociais, as configurações sociais apresentadas podem se apresentar, inicialmente, como elementos que tendem a promover a reprodução das desigualdades sociais apreendidas. A teoria de Pierre Bourdieu certamente encontra eco nas desigualdades, sobretudo em seu aspecto estrutural, apreendidas no trabalho de campo, mas do mesmo modo não responde a todas as perguntas que o mesmo suscita.

O sistema conceitual de Bourdieu opera de modo relacional. As práticas sociais, que resultam da combinação do *habitus* com o campo, podem ser compreendidas a partir de seus efeitos (Bourdieu, 2007: 97). Enquanto o *habitus* se configura na internalização de estruturas objetivas e revela a posição social do sujeito, na mesma medida em que a reproduz (Bourdieu, 2004: 158), o campo se configura no espaço de disputa com regras próprias definidas pelo próprio capital que é disputado em seu interior (Bourdieu, 2007: 107).

A teoria de Bourdieu é relacional na medida em que tais elementos são interdependentes e permeados por relações de poder, que definem classes, e frações de classe, enquanto posições sociais hierarquicamente inteligíveis. A educação, portanto, sendo uma esfera da vida social propícia ao fortalecimento da reprodução de suas desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1992).

Como a teoria de Bourdieu, no entanto, daria conta de explicar contrastes tão evidentes entre a população que depende dos serviços públicos em educação? Um caminho possível seria tratar os públicos de cada escola como frações de classes recém formadas, que caem em uma zona de instabilidade e indeterminação, como é o caso das classes médias analisadas por Bourdieu (2007: 105). A questão que escapa mais flagrantemente do esquema teórico de Bourdieu, no entanto, não se refere à delimitação da posição social dos indivíduos estudados, mas à ação dos mesmos diante de seu contexto.

As escolas estudadas, no entanto, não são opções viáveis para a mesma clientela, uma vez que estão localizadas em regiões de zonas de georreferenciamento distintas. Ainda que uma família não seja impedida de tentar pleitear uma vaga em uma escola com mais prestígio fora de sua região, a probabilidade de sucesso é muito menor do que para um morador local. Não estranhamente, a Escola Araucária relata ser frequente a tentativa de fraudes por parte dos pais que tentam matricular estudantes de outras regiões, alegando viver em endereços falsos e próximos da escola.

As duas clientelas, como relatado pelos agentes, não são homogêneas em um sentido socioeconômico, a clientela da Escola Araucária seria mais próxima de um tipo ideal de pequena burguesia limítrofe com a classe trabalhadora

que transita entre o ensino público e privado, enquanto a clientela da Escola Carvalho seria mais próxima do tipo ideal da classe trabalhadora, com objetivos mais imediatistas e sob a constrição da demanda do ingresso precoce no mercado de trabalho para seus filhos.

Para os agentes da Escola Carvalho, a opção por apoiar a transição da educação básica para o ensino superior se revela, de maneira heterogênea, na inconformidade dos mesmos diante do que Bourdieu chamaria de “coações estruturais” (Bourdieu, 2004: 157). Enquanto para os agentes da Escola Araucária, há uma atitude de conformidade que resulta em uma ação voltada a manutenção de sua posição privilegiada em relação às demais escolas públicas. A discrepância das trajetórias individuais com as trajetórias coletivas, definidas por estruturas relacionais de capitais diversos, é interpretada por Bourdieu como um “desvio” (Bourdieu, 2007: 106). No caso das escolas estudadas, parece fazer muito mais sentido problematizar tais divergências, tanto para os agentes entrevistados, quanto para seu alunado, como fruto de uma complexa teia de escolhas individuais, ainda que estas possam de fato sofrer os efeitos das supracitadas coações estruturais.

O fenômeno da *school choice* (Ball et al., 1995; Costa & Koslinski, 2017; Koslinski et al., 2013; van Zanten, 2005), por exemplo, coloca em evidência o processo decisório de famílias que possuem poder de escolha sobre onde matricular seus filhos e filhas. Ainda que haja a ação de regulação do Estado, como é o caso do georreferenciamento, entre as escolas é notório o efeito desencadeado pela maior ou menor procura das famílias para as escolas. Esta situação poderia ser conceituada como uma situação de “quase mercado” de diferenciação desigual (van Zanten, 2005), onde há uma regulação do Estado que restringe ou habilita processos decisórios, mas acompanhada de uma desigualdade material e condições de competitividade entre as instituições envolvidas.

Ainda que o conceito de diferenciação desigual se aplique a comparação da clientela das duas escolas, dado o contraste de seu perfil socioeconômico, o estudo de caso comparado permite articular um denominador comum em termos de classe: os agentes do corpo diretivo e docente das escolas. Weeden e Grusky (2005) pontuam que a ocupação de uma classe serve como parâmetro de fenômenos sociais que excedem o âmbito da organização em que a mesma atua. Enquanto ocupação exercida, em sua quase totalidade, por profissionais com ensino superior, e uma parte destes com uma ou mais pós-graduações, a expectativa de transição da educação básica para o ensino superior se configura como um valor defendido e valorizado por praticamente todos os agentes entrevistados em ambas as escolas. A consideração da posição de classe do corpo docente e diretivo expande as interpretações possíveis do estudo de caso uma vez que permite problematizar como as expectativas deste grupo ocupacional se realiza em contextos mais e menos favoráveis.

O nível de prestígio das escolas, quando alto, se apresenta como um delimitador de espaços sociais a terem as vagas disputadas por frações de classes. E quando negativo, como um delimitador de espaços sociais a serem evitados por frações de classe. Os dados sugerem que o comportamento dos agentes das escolas, assim como o das famílias, responde a um esquema de *accountability low stakes* (Brooke, 2006), no qual a posição nos *rankings* informais do Enem, assim como outras métricas, gera um sistema de ganhos difusos para as mesmas ao reforçar suas reputações. Isto não significa dizer que todas as famílias entendam a participação na escola como uma ação de mercado, como também é o caso no Reino Unido (Ball et al., 1995), do mesmo modo que nem todos os agentes, de acordo com seus próprios relatos, tenham interesse nestas disputas, seja em prol de seus estudantes ou do prestígio de sua instituição.

O georreferenciamento se apresenta, neste sentido, como parte dos fatores estruturais que condicionam o conjunto de regras e variáveis que reforçam ou dirimem o prestígio de uma instituição. O prestígio, por sua vez, atua como um meio de atualizar, ou manter, o capital social de determinada instituição, sendo o território um fator contextual de peso para tanto (Sassera, 2020: 95). A vinculação de uma escola ao seu território, quando este é marcado por vulnerabilidade social, gera uma situação que tende ao agrupamento, ou segregação, de estudantes em condição de pobreza, o que reconhecidamente prejudica o desempenho de uma escola e conseqüentemente as possibilidades de transição ao ensino superior (Gordard & Siddiqui, 2019: 2).

Classe, neste sentido, poder ser pensada como uma posição social do indivíduo que interage com um campo estrutural que o habilita ou restringe a fazer escolhas racionais, sobretudo quanto à educação de seus filhos (Goldthorpe, 2007: 35) e estudantes atendidos. Dentre os indivíduos capazes de fazer tais escolhas racionais, foram entrevistados os membros do corpo docente e diretivo das escolas estudadas. O relato destes agentes, por sua vez, narra um contexto que impõe desafios para o trabalho dos mesmos, mas no qual tais agentes são capazes de incentivar e apoiar muitos de seus estudantes a buscar possibilidades de ascensão social e realização pessoal.

A possibilidade de transição da educação básica para a educação superior se apresenta, pois, ao alunado de cada escola graças a uma série de intermediários. Na escola de maior prestígio, este senso de familiaridade é basicamente dado como certo, com famílias de maior capital cultural e a procura da escola por mais IES do que ela pode receber. Na escola de menor prestígio, a desestrutura familiar apresenta um distanciamento da possibilidade de ascensão social, enquanto professores e diretores, ou pelo menos parte deles, se esforça ativamente em criar esta conexão para os alunos.

Considerações finais

O estudo de caso comparado aqui delineado coloca em evidência a disposição dos agentes escolares, sobretudo em contextos desfavoráveis, de fazer escolhas que contrariem as expectativas correspondentes ao nível de prestígio de suas escolas. Na mesma medida, coloca em evidência a preocupação ativa de agentes em contextos mais favoráveis de manter sua situação de privilégio, ainda que relativa.

Partindo da perspectiva dos agentes do corpo docente e diretivo, o trabalho apresenta a limitação de não apreender diretamente os processos decisórios das famílias atendidas pela escola, assim como a participação de seus filhos no mesmo. De toda forma, o relato dos agentes entrevistados coloca em evidência o nível de esforço discrepante e o nível de esforço coletivo demandado na transição da educação básica para o ensino superior em contextos mais e menos favoráveis. Enquanto uma escola relata mesmo dispensar a necessidade de esforços suplementares, dado seu elevado nível de prestígio e capital social, a outra demonstra um esforço ativo e adicional na tentativa de quebrar a situação inercial de segregação dada.

Não se pode perder de vista as limitações que os estudos de caso comparado impõem. As explicações aqui delineadas, de fato, dialogam com teorias sociais mais amplas e as colocam a prova, confirmando ou apontando contradições possíveis em seus esquemas explicativos. No entanto, não são o suficiente para fazer um, ou outro, de forma consistente, sendo capazes apenas de indicar direções para pesquisas que tenham uma base empírica compatível para tanto.

Semblanza de los autores

Dr. David Pohl

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dedicou-se a estudos em Estratificação Social e Desigualdades, com foco em Educação Básica.

Dra. Illeizi Fiorelli Silva

Doutora em Sociologia na USP. Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina-UEL. Dedicou-se aos estudos sobre conhecimento e currículos na Educação Básica.

Referências

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103.
- Ball, S., Bowe, R., Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Editorial Board of The Sociological Review*. Blackwell Publishers.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: a comparative approach*. Routledge.
- Bomeny, H. (2003). *Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira*. CPDOC/FGV.
- Bomeny, H. (2021). Do frango ao avião ou o que é possível dizer sobre a nova classe média brasileira? Notas exploratórias. *[Syn]thesis*, 14(3), 17-32.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2a ed.) Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas*. Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Edusp.
- Bourdieu, P. (2010). *O poder simbólico*. (14a ed). Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo veintiuno editores.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36(128), 377–401.
- Brooke, N. & Soares, J. F. (Orgs.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Editora UFMG.
- CNTE [Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação]. (2017). *Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil*. Universidade de Brasília.
- Costa, M. (2008). Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 455–594.

Costa, M. & Bartholo, T. L. (2014). Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1183-1203.

Costa, M. & Koslinki, M. C. (2012) Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, 23(2), 195–213.

Costa, M. & Koslinki, M. C. (2017). Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 246–266.

Davies, S. & Quirke, L. (2007). The impact of sector on school organizations: institutional and Market logics. *Sociology of Education*, (80), 66-90.

Goldthorpe, J. (2006). *On Sociology* (Vol. 1). Stanford University Press.

Goldthorpe, J. (2007). *On Sociology* (Vol. 2). Stanford University Press.

Goldthorpe, J. (2014). The role of education in intergenerational social mobility: problems from empirical research in sociology and some theoretical pointers from economics. *Rationality and Society*, 26(3), 268–289.

Gorard, S. & Siddiqui, N. (2019). How trajectories of disadvantage help explain school attainment. *SAGE Open*, 1-14. doi.org/10.1177/2158244018825171.

Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., McKinney, K. D. (2012). *The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft* (2a ed.). SAGE Publications.

Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>

Inep [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. (2017, 31 de agosto). *Censo da Educação Superior 2016: divulgação — Coletiva de Imprensa*. http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf.

Inep [Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira]. (2022a). *Síntese Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 19 ago. 2022.

Inep [Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira]. (2022b). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso: em 19 ago. 2022.

Inep [Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira]. (2022c). *Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso: em 19 ago. 2022.

Inep [Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira]. (2022d). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/cento-escolar>. Acesso: em 19 ago. 2022.

Koslinski, M. C., Alves, F., Wolfram, J. L. (2013). Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educ. Soc.*, 34(125), 1175-1202.

Magrone, E. (2018). A transição da escola para o trabalho no Brasil: entre o mito da igualdade de oportunidades e a falsa liberdade de escolha. In Neubert, L. F. & Tavares Júnior, F. (Orgs.). *Sucesso escolar e práticas pedagógicas* (pp. 23-47). CAEd/FADEPE/UFJF.

Neubert, L. F. (2014). Expansão educacional e desigualdade de raça no Brasil. *Ed. Foco*, 18(3), 117-146.

Neves, C. E. B. & Martins, C. B. (2016). Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In Dwyer et al. (Orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Ipea.

Pohl, D. & Silva, I. F. (2022). O “Novo Enem” em contextos escolares enquanto objeto de estudo na pós-graduação brasileira. *bib*, (97), 1-17.

Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. (1998, 01 de julho). *Diário Oficial da União* (seção 1, n. 102-E, p.5).

Portaria MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007. (2007, 13 de dezembro). *Diário Oficial da União* (seção 1, n. 239, p. 39).

Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009. (2009, 28 de maio). *Diário Oficial da União* (seção 1, n. 100).

Portaria MEC nº 468, de 3 de abril de 2017. (2017, 4 de abril). *Diário Oficial da União* (seção 1, n. 65, p. 40).

Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo soc.* 30(2), 219–253.

Sassera, J. S. (2020). Efecto de lugar: aportes para comprender la segmentación socioeducativa en dos espacios locales de Argentina. *Religación*, 5(25), 89–103.

Schwartzman, S., Silva Filho, R. L, Coelho, R. R. A. (2021). Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. *Estudos Avançados*, 35(101), 153–185.

Sposito, M. P. & Souza, R. (2014). Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In Krawczyk, N. (Org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. Cortez.

Tavares Júnior, F. (Org.). (2019). *Rendimento educacional no Brasil*. CAEd/FADEPE/UFJF.

Tavares Júnior, F. (2020). Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil. *Lua Nova*, (110), 133–154.

van Zanten, A. (2005). Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 565–593.

Verhoeven, M. (2013). Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos postmasificación: los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto. *Propuesta Educativa*, (40), 87–98.

Weeden, K. & Grusky, D. B. (2018). The changing form of inequality. In Grusky, D. B. & Weisshaar, K. R. *Social Stratification: class, race, and gender in sociological perspective* (pp. 410–428). Routledge.

Zanchettin, F. (2018). 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*, 52(5), 971–985.