



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

JUVENILTO SOARES NASCIMENTO

**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
DAS INTENCIONALIDADES ÀS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO PELAS ESCOLAS
NO JOGO DAS CLASSIFICAÇÕES E DESCLASSIFICAÇÕES**

GOIÂNIA

2017

JUVENILTO SOARES NASCIMENTO

**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
DAS INTENCIONALIDADES ÀS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO PELAS ESCOLAS
NO JOGO DAS CLASSIFICAÇÕES E DESCLASSIFICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA

2017

N244e

Nascimento, Juvenildo Soares

Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil [manuscrito]:
das intencionalidades às formas de legitimação pelas
escolas no jogo das classificações e desclassificações/
Juvenildo Soares Nascimento.-- 2017.

179 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu
em Educação, Goiânia, 2017
Inclui referências f.157-167

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) - Classificação
- desclassificação. 2. Educação e Estado. I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 375.5.091.212.2(043)

**EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DAS
INTENCIONALIDADES ÀS FORMAS DE LEGITIMAÇÃO PELAS ESCOLAS
NO JOGO DAS CLASSIFICAÇÕES E DESCLASSIFICAÇÕES**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás



Prof. Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Junior / FARA

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Geisa d'Ávila Ribeiro Boaventura / IF Goiano (Suplente)

À memória de meus pais, Eutima Soares Nascimento e Martinho da Conceição Nascimento. Apesar de suas limitações e das muitas dificuldades pelas quais passamos, cada um enfrentou a seu tempo o desafio de ser mãe-pai e pai-mãe. As lembranças e saudade que carrego comigo muito testificam de ambos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento primeiro a Deus, fonte de vida, amor, alegria, paz e das mais belas e nobres virtudes.

Gratidão e admiração à Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha orientadora. Ensinou-me muito mais do que apenas redigir um trabalho acadêmico. Meu mestrado foi uma experiência riquíssima e muito se deve a você! Quanta honra ter sido seu orientando!

Ao Professor Dr. José Maria Baldino, irrefutavelmente uma referência ética, profissional e intelectual para os estudantes do PPGE da PUC Goiás. Orgulho por tê-lo como professor e membro da banca. Obrigado pelas contribuições muito pertinentes!

Ao Professor Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Júnior, entre outras coisas pela prontidão e cordialidade com que acolheu nosso convite, bem como pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Aos colegas da turma 2015-2017 do Mestrado em Educação da PUC Goiás. Vocês são a melhor turma de Mestrado em Educação de que já fiz parte em toda a minha vida. Acreditem! Especialmente, ao Lucas Lourenço Silva pela amizade, cooperação e confiança.

Aos colegas de trabalho do CEM 804 e do CEF 405 do Recanto das Emas, pela amizade e companheirismo com que suportaram minhas dificuldades e me incentivaram em momentos tão delicados pelos quais passei nesses seis últimos meses.

Aos diretores, professores e estudantes das escolas observadas – CEM Plano Piloto, CEM Ceilândia e CEM Recanto das Emas – pela paciência e carinho com que me acolheram durante o período da pesquisa de campo.

Aos meus irmãos, que me apoiam e incentivam a prosseguir nos estudos, mesmo não gozando no passado das mesmas oportunidades que eu. Portanto, minha gratidão à Lena, à Bete, ao Carlos, ao Carlito, à Ju e à “Celinhas”. Aos cunhados e sobrinhos, a quem visito sempre que encontro ocasião para tal.

Agradeço à Irene, “ser humaninha” especial, com quem compartilho muito mais do que um “sentimento gostoso”. Entre você e você, é claro que sou muito mais você!!!

Compreende-se que para desempenhar-se completamente dessa função de conservação social o sistema escolar deva apresentar a “hora da verdade” do exame como sua verdade: a eliminação submissa apenas às normas da equidade escolar, portanto formalmente irrepreensível, que o exame opera e assume, dissimula a realização da função do sistema escolar, obnubilando pela oposição entre os aceitos e os recusados a relação entre os candidatos e todos os que o sistema excluiu de fato do número dos candidatos, e dissimulando assim os laços entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

RESUMO

Esta pesquisa investiga as intencionalidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em contraste tanto com as formas de apreensão do capital cultural quanto com as disposições do jogo das classificações e desclassificações, pelos agentes sociais escolares, expressas pelos discursos e estratégias empregados. Para tal, elegeu-se o método do conhecimento praxiológico de Bourdieu, cuja teoria serviu como referencial teórico e suporte de análise dos dados. Por oportuno, optou-se que o objeto de estudo fosse observado em escolas públicas de uma mesma Unidade da Federação, razão pela qual foram selecionadas três escolas de ensino médio do Distrito Federal, pertencentes a Regiões Administrativas cujas condições socioeconômicas são distintas: o Centro de Ensino Médio (CEM) Plano Piloto, o CEM Ceilândia e o CEM Recanto das Emas. Visando a uma pesquisa de campo mais efetiva, decidiu-se pela diversificação dos instrumentos e estratégias de coleta de dados: observação direta, com o auxílio do diário de campo; aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas; e realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado. A investigação contou com o total de 281 respondentes dos questionários – diretores, professores e estudantes –, dentre os quais 28 desses agentes foram entrevistados. A partir do referencial teórico, a discussão tratou da lógica fundamental dos exames, que é selecionar e excluir; e desvelou alguns dos mecanismos que levam os estudantes oriundos de classes privilegiadas a alcançarem um melhor rendimento no Exame. Isso porque, além de incorporarem de maneira “osmótica” um *habitus* favorável no campo escolar, podem empregar melhores estratégias face aos capitais privilegiados que possuem. Efetuou-se a análise dos dados coletados a partir das seguintes categorias: a) *Aquisição do capital cultural*; b) *Estratégias de reprodução e de transformação*; c) *Legitimação e suas formas*; e d) *Resistência*. Identificou-se que se destacam três formas particulares de legitimação do Exame: pelo discurso, pelas políticas com aceitação social que se lhe atrelaram e pelo “suporte” aos estudantes. Quanto às políticas atreladas ao ENEM, essas permitiram alguns avanços sociais, ao mesmo tempo em que reforçaram a legitimação das desigualdades que ainda continuam operadas por ele. Por sua vez, os resultados apontam que contraditoriamente a unidade escolar mais prejudicada pelas regras do Exame é a que mais o legitima. Um dos fatores que confirma isso é a questão racial. Essa unidade, a do CEM Recanto das Emas, apresenta entre os seus estudantes o índice de 78% de negros, em contraste com 61% do CEM Plano Piloto e 76% do CEM Ceilândia. No entanto, apenas 47% de seus estudantes aprovam as cotas raciais, frente aos 65% de aprovação dos estudantes do CEM Plano Piloto e 71% do CEM Ceilândia. Outro fator que confirma maior legitimação pela escola mais penalizada é a avaliação docente da forma de seleção do ENEM: 75% dos professores participantes do CEM Recanto das Emas a consideram justa, ao passo em que 50% dos professores do CEM Plano Piloto e 62,5% dos professores do CEM Ceilândia assim a consideram. Por outro lado, destaca-se que, embora o sistema escolar seja um dos instrumentos de reprodução do Estado, a existência de discursos e práticas de resistência nas escolas investigadas aponta ser possível, sim, lutar por um sistema escolar cuja orientação político-pedagógica seja para além da reprodução social.

Palavras-chave: ENEM. Reprodução social. Legitimação. Capital cultural. Classificação e desclassificação.

ABSTRACT

This research investigates the intentions of the National High School Examination (ENEM) in contrast to both the forms of apprehension of cultural capital and the provisions of the game of classifications and declassifications by the school social agents, expressed by the discourses and strategies employed. For this, Bourdieu's method of praxiological knowledge was chosen, whose theory served as theoretical reference and support of data analysis. It was opportune, it was decided that the object of study should be observed in public schools of the same Federal Unit, which is why three middle schools of the Distrito Federal were selected, belonging to Administrative Regions whose socioeconomic conditions are different: High School (CEM) Piloto Plano, CEM Ceilândia and CEM Recanto das Emas. Aiming at a more effective field research, it was decided to diversify the instruments and strategies of data collection: direct observation, with the help of the field diary; application of questionnaires with open and closed questions; and interviews with semi-structured script. The investigation had a total of 281 respondents from the questionnaires - directors, teachers and students - among which 28 of these agents were interviewed. From the theoretical reference, the discussion dealt with the fundamental logic of the exams, which is to select and exclude; and unveiled some of the mechanisms that lead students from privileged classes to achieve a better performance in the Exam. This is because, besides incorporating in an "osmotic" way a favorable habitus in the school field, they can employ better strategies against the privileged capitals that they possess. The data collected were analyzed from the following categories: a) Acquisition of cultural capital; (b) reproduction and processing strategies; c) Legitimation and its forms; and d) Resistance. It was identified that three particular forms of legitimation of the Examination stand out: by the discourse, by the policies with social acceptance that were attached to it and by the "support" to the students. As for the policies linked to the ENEM, these have allowed some social advances, while at the same time reinforcing the legitimacy of the inequalities that still continue to operate by it. In turn, the results point out that contradictorily the school unit most affected by the rules of the Exam is the one that most legitimizes it. One of the factors that confirms this is the race issue. This unit, that of CEM Recanto das Emas, has 78% of blacks among its students, in contrast to 61% of CEM Plano Piloto and 76% of CEM Ceilândia. However, only 47% of its students approve racial quotas, compared to 65% of CEM Plano Piloto students' approval and 71% of CEM Ceilândia. Another factor that confirms more legitimacy for the most penalized school is the teacher evaluation of the ENEM selection form: 75% of the teachers participating in CEM Recanto das Emas consider it fair, while 50% of the CEM Plano Piloto teachers and 62,5% of CEM Ceilândia teachers consider this. On the other hand, it should be pointed out that, although the school system is one of the State's reproductive instruments, the existence of discourses and resistance practices in the schools investigated suggests that it is possible to fight for a school system whose political-pedagogical orientation is beyond social reproduction.

Keywords: ENEM. Social reproduction. Legitimation. Classification and disqualification.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histórico de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil (1980-2015).....	65
Gráfico 2 – Percentual do sexo de todos os alunos respondentes (%)	108
Gráfico 3 – Renda familiar dos estudantes por salário(s) mínimo(s) (%)	110
Gráfico 4 – Média de habitantes por residência (%).....	111
Gráfico 5 – Grau de escolaridade do pai (%)	112
Gráfico 6 – Grau de escolaridade da mãe (%)	113
Gráfico 7 – “Cor ou raça” dos estudantes (%)	114
Gráfico 8 – Faixa etária dos estudantes por escola (%)	115
Gráfico 9 – Índice de reprovação (%).....	116
Gráfico 10 – Estudantes que se utilizam de cursinho preparatório (%).....	117
Gráfico 11 – Alunos que frequentaram e/ou frequentam curso de línguas (%).....	118
Gráfico 12 – Estudantes que se dedicam ao ENEM (%).....	119
Gráfico 13 – Leitura discente em 2016 (%).....	120
Gráfico 14 – Lares com leitores assíduos (%).....	121
Gráfico 15 – Tempo de estudo (%)	122
Gráfico 16 – Quanto à suficiência do tempo de estudo para o objetivo (%).....	123
Gráfico 17 – Projeção para quando concluir o ensino médio (%).....	124
Gráfico 18 – Formação dos docentes (%).....	128
Gráfico 19 – Permanência dos profissionais na atual escola (%).....	129
Gráfico 20 – Postura docente em relação à preparação para o ENEM (%)	130
Gráfico 21 – Avaliação docente da educação ofertada na escola (%)	131
Gráfico 22 – Avaliação discente da educação ofertada na atual escola (%).....	132
Gráfico 23 – Avaliação docente do interesse de seus alunos (%).....	133
Gráfico 24 – Avaliação discente da forma de seleção do ENEM (%).....	134
Gráfico 25 – Interesse em concorrer a vagas pelo ENEM (%).....	135
Gráfico 26 – Índice de estudantes que trabalham ou estagiam (%).....	136
Gráfico 27 – Avaliação docente da forma de seleção do ENEM (%)	138
Gráfico 28 – Posicionamento discente frente às cotas (%)	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Histórico de matrículas na alfabetização – 1946-1950.....	59
Tabela 2 – Índice de analfabetismo no Brasil – 1960-2015	64
Tabela 3 – Histórico de matrículas no ensino médio do País – 1991-2015	68
Tabela 4 – Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino no DF – 2016	95
Tabela 5 – Evolução de indicadores socioeconômicos das três cidades.....	99
Tabela 6 – Relação de matrículas no DF: nível de ensino x sexo – 2015	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no levantamento bibliográfico - 2012 a 2016	86
Quadro 2 – Resumo da participação no ENEM 2015.....	107
Quadro 3 – Projetos e práticas escolares direcionados ao ENEM e/ou a outros exames.....	126

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BTD	Banco de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEM	Centro de Ensino Médio
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CIECEM	Centro Interescolar de Comunicação e Expressão e de Matemática
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAS	Programa de Avaliação Seriada (da Universidade de Brasília)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PENUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PISA	<i>Program for International Student Assesment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDF	Sistema de Ensino do Distrito Federal (extinto)
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 SISTEMAS ESCOLARES DESIGUAIS: A PENOSA AQUISIÇÃO CULTURAL DOS “MAL” NASCIDOS EM CONTRASTE COM A SUA VE HERANÇA DOS “BEM” NASCIDOS.....	22
1.1 A sociedade e o Estado em Bourdieu	26
1.1.1 A mão esquerda e a mão direita do Estado	29
1.2 A educação e as regras do campo escolar	31
1.3 Outros aspectos e conceitos essenciais.....	34
1.4 Os exames e suas lógicas/intencionalidades costumeiras	42
1.5 Os campos sociais: o jogo e as regras	46
1.5.1 Das estratégias de conservação e de transformação.....	49
2 A (IN)COERÊNCIA HISTÓRICA DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO ...	54
2.1 O ensino médio no Brasil	66
2.2 Tendências neoliberais na educação brasileira	71
2.3 A avaliação no Brasil	74
3 O ENEM E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL	80
3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	80
3.1.1 Intencionalidades expressas em documentos oficiais	82
3.1.2 O ENEM nas pesquisas científicas	85
3.2 Histórico da educação pública no Distrito Federal	90
3.3 A Rede de Ensino do Distrito Federal e os exames	94
4 RAZÕES PRÁTICAS DA REPRODUÇÃO: ESTRATÉGIAS, LEGITIMAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS AGENTES ESCOLARES	97
4.1 As escolas observadas.....	98
4.2 Aquisição do capital cultural	108
4.3 Estratégias de reprodução e de transformação	124
4.4 Legitimação e suas formas.....	134
4.5 Resistência ao poder simbólico.....	145

CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICE A: Questionário para os alunos	168
APÊNDICE B: Questionário para os professores	172
APÊNDICE C: Questionário para os diretores/vice-diretores	175
APÊNDICE D: Roteiro de entrevistas para os alunos	177
APÊNDICE E: Roteiro de entrevistas para os professores	178
APÊNDICE F: Roteiro de entrevistas para os diretores/vice-diretores	179

INTRODUÇÃO

Particularmente, a opção por pesquisar sobre o ENEM ocorreu em virtude de algumas reflexões que surgiram ao longo da minha trajetória de professor da educação básica. Ao trabalhar em Centros de Ensino Médio (CEM) localizados em comunidades do Distrito Federal, que apresentam diferentes condições socioeconômicas, percebia a necessidade de reformular minha abordagem em sala de aula para alcançar determinados grupos e, por vezes, turmas. Às vezes, não compreendia por que os estudantes de algumas escolas e localidades eram mais “interessados” do que os de outras. Tal disparidade me levava a perceber intuitivamente que, nos exames vestibulares e no ENEM, alguns estudantes teriam eventualmente ínfimas chances de êxito, ao passo que outros estariam bem mais propícios a alcançá-lo.

Ao cursar uma especialização em Gestão Escolar (NASCIMENTO, 2014), deparei-me com um questionamento até então incompreensível e que nem mesmo alguns gestores conseguiam respondê-lo: Por que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não divulgava (e ainda não divulga) as médias obtidas por algumas escolas no ENEM? Ao descobrir a curiosidade que se “esconde” na Portaria n.º 342 de 2012 (INEP, 2012), passei a empreender leituras acerca desse Exame, uma vez que percebia a necessidade de conhecer seus dispositivos inclusive para orientar meus alunos de ensino médio.

Após efetuar a defesa pública da monografia e apresentar os resultados na escola onde eu já trabalhava à época, senti-me instigado a prosseguir no campo acadêmico/científico, razão pela qual concluí que seria oportuno cursar o Mestrado em Educação. Como estava intrigado por eu e outros profissionais não estarmos a par de decisões como a dessa Portaria e por perceber que não havia por parte do Estado indagação ou alerta à escola de sua invisibilidade nos resultados do Exame, propus-me a pesquisar, em primeiro momento, representações sociais acerca do ENEM por parte de professores e gestores. Assim, com o Projeto de Pesquisa intitulado “*As representações acerca da avaliação institucional por parte dos gestores escolares*”, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC Goiás, ao que fui selecionado. Esse projeto foi acolhido pela Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, que nos dois últimos anos muito colaborou para sua melhoria e execução.

Pela pertinência, em virtude do objeto de estudo em questão, elegeu-se o método do conhecimento praxiológico de Bourdieu para orientar a pesquisa, da mesma forma que a teoria bourdieusiana serviu de fundamentação teórica e também como suporte de análise.

Pressupõe-se que conhecer as reais intencionalidades do exame de certa forma aponta para a necessidade de se compreender a dinâmica dos processos social e educacional. Decidiu-se, assim, considerar sem tornar absolutas dicotomias como: pobreza *versus* riqueza, regras *versus* estratégias, investimento *versus* liberalismo, interesse *versus* desinteresse, disciplina *versus* indisciplina, êxito *versus* fracasso escolar. Ou seja, é imprescindível conhecer o *habitus* e os capitais – em particular o econômico, o social e o cultural – dos agentes e classes sociais, frente ao desempenho escolar (BOURDIEU, 1983a; 1983b; 1987; 1989; 1990; 1998; 2013; 2014; 2015; 2016; BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2015).

A escolha de Bourdieu e Passeron se deve especialmente ao fato de os autores franceses terem pesquisado também um sistema escolar desigual, ao que enfatizaram a estreita relação entre o desempenho escolar e os capitais econômico, social e cultural. Além disso, esses sociólogos apresentaram importantes contribuições acerca das funções dos exames de seleção. Assim, a predileção por promover este debate se deve à necessidade de uma melhor compreensão do ENEM, como um dos mecanismos orientados pelo sistema escolar brasileiro, do qual faz parte. Por essas razões, convém discutir as relações entre o desempenho dos estudantes no Exame e os capitais econômico, social e cultural¹.

Devido ao enfoque metodológico adotado, destacam-se as relações dialéticas entre as estruturas analisadas, contemplando o processo concomitante e intrínseco de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Além disso, utilizou-se essa perspectiva com a finalidade de compreender - de maneira mais ampla, profunda e apropriada - como se operam alguns dos complexos processos

¹ Conforme Bourdieu (2014), o conceito de capital cultural surge da necessidade de se compreender a desigualdade de desempenho escolar de alunos oriundos de grupos sociais diferentes. O autor considera três tipos de capital cultural, do qual se destacam o capital cultural no seu estado incorporado e o capital cultural no seu estado objetivado. O primeiro diz respeito ao *background* familiar, que é um dos elementos dos mais decisivos na definição do sucesso escolar do aluno, uma vez que o domínio da língua culta adquirido no contexto familiar, as referências culturais e os conhecimentos considerados apropriados e legítimos (uma espécie de herança cultural) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares. O segundo diz respeito ao que o capital econômico pode comprar a fim de melhorar a “bagagem cultural”. Este se evidencia, por exemplo, na compra de livros ou mesmo na aquisição de serviços de apoio educacional ao estudante, concomitantes às atividades da escola (cursinhos, aulas particulares, cursinho de línguas...).

sociais que envolvem a educação brasileira, bem como algumas das estruturas de reprodução social.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar a(s) intencionalidades/lógica(s) que orienta(m) o ENEM e como se comportam os agentes sociais escolares ante as (des)igualdades desse jogo e das formas de legitimação dessas desigualdades operadas por meio do Exame.

Por isso, contemplaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender o papel exercido pelos exames nos sistemas de ensino marcados pelas desigualdades sociais e na reprodução dessas;
- b) analisar o ENEM, na qualidade de exame e de política pública de avaliação em seu contexto histórico, a fim de compreender melhor sua(s) verdadeira(s) intencionalidade(s);
- c) e, por fim, identificar como os agentes escolares apreendem as regras do jogo das classificações e desclassificações e como legitimam (ou não) o exame e suas desigualdades.

Buscou-se delinear o problema de pesquisa no aspecto central dessas discussões, o que levou a defini-lo assim: Qual(is) a(s) influência(s) do ENEM no processo de reprodução e de legitimação das desigualdades, ainda presentes no sistema escolar brasileiro?

Como bem adverte Gil (1999), a pesquisa tem um caráter pragmático, pois é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42).

Em razão disso, procedeu-se ao levantamento bibliográfico a partir do *Banco de Teses e Dissertações* (BTD) da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Inicialmente, buscaram-se investigações científicas que apresentassem convergência com o tema desta pesquisa – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – ao que foram encontrados 697 resultados. Após o emprego dos filtros de *período* (2012-2016), *grande área do conhecimento* (Ciências Humanas e Ciências Sociais) e *área do conhecimento* (Educação e Sociologia), o resultado apontou 136 teses e dissertações. Na etapa subsequente, realizou-se a leitura criteriosa dos títulos desses 136 trabalhos ao que o total de pesquisas se reduziu a 38. Essa redução ocorreu porque muitos desses trabalhos tratam de

aspectos diversos que não contribuem diretamente com o objeto desta pesquisa, tais como certificação, gestão escolar, processo ensino-aprendizagem, metodologia do exame, dentre outros.

Após a leitura minuciosa do resumo (e, por vezes, de partes expressivas) dos 38 trabalhos restantes, chegou-se à conclusão de que 14 se relacionam mais diretamente a esta pesquisa e ao nosso objeto de estudo. Todavia, após a leitura desses trabalhos, concluiu-se que 09 pesquisas (2 teses e 7 dissertações) não apenas se relacionam diretamente como contribuem objetivamente por meio de suas abordagens e resultados. Portanto, o levantamento bibliográfico possibilitou uma interlocução entre o objeto ora estudado e as 9 pesquisas em questão: Halabe (2012), Macêdo (2012), Oliveira (2013), Tonetto (2013), Vicente (2014), Cardoso (2015), Gonçalves (2015), Bregensk (2016) e Lourenço (2016). Esses trabalhos contribuíram para se pensar o ENEM na qualidade de política pública de avaliação, especialmente como exame que pode legitimar ou não as desigualdades, ao velar ou desvelar os fatores e estratégias que realmente influenciam o desempenho dos estudantes.

O que se pôde observar, a partir do levantamento bibliográfico, é a singularidade do objeto desta pesquisa, especialmente quanto à legitimação das desigualdades e ao jogo das classificações e desclassificações, uma vez que não se encontraram trabalhos com essas abordagens, embora muitos apontem as desigualdades e a reprodução social por meio do ENEM.

Restou, pois, questionar se no aspecto estrutural as diferentes práticas, sob as condições materiais e simbólicas de socialização dos agentes da educação situados na escola, predisõem a uma produção e reprodução das desigualdades no espaço escolar ou se apontam para a superação dessa lógica. E, ainda, se – e como – os agentes legitimam as desigualdades e seus mecanismos.

Dentre os autores adotados para a fundamentação teórica desta pesquisa, destacam-se: Bourdieu (1983a; 1983b; 1987; 1989; 1990; 1998; 2013; 2014; 2015; 2016); Bourdieu e Passeron (2012; 2015); Marx e Engels (2014); Bonnewitz (2013); Azevedo (2004); Setton (2010); Gonçalves e Gonçalves (2010); Catani (2002); Nogueira e Nogueira (1994; 2016); Valle (2013a, 2013b); Bueno (2000); Kuenzer (2009; 2010); Freitas (2011); Freitas *et al* (2014).

Por oportuno, optou-se que o objeto de estudo fosse observado em escolas públicas de uma mesma Unidade da Federação, razão pela qual foram selecionadas

três escolas de ensino médio do Distrito Federal. Essas unidades escolares atendem a dois critérios simultâneos: localização e condição socioeconômica distintas, de modo que representem diferentes frações de classes. Assim, selecionaram-se escolas tradicionais² de três Regiões Administrativas³: o CEM Plano Piloto, de Brasília; o CEM Ceilândia, de Ceilândia; e o CEM Recanto das Emas, do Recanto das Emas.

Posteriormente, visando a uma pesquisa de campo mais efetiva, conforme sugere Bourdieu, decidiu-se pela diversificação dos instrumentos e estratégias de coleta de dados: observação direta, com o auxílio do diário de campo; aplicação de questionários, com questões abertas e fechadas; e realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado.

Os participantes da pesquisa são os seguintes agentes de cada unidade escolar: 01 diretor(a) ou vice-diretor(a), 08 professores e 03 turmas de ensino médio (duas do diurno e uma do noturno). Assim, ao todo a quantidade de respondentes foi de 03 diretores, 24 docentes e 254 alunos, totalizando 281 agentes.

A pesquisa respeitou a voluntariedade dos participantes em responder o questionário e participar da entrevista, resguardando-se o anonimato e a confidencialidade. Os estudantes menores de idade participaram da entrevista mediante a autorização dos pais ou responsáveis legais.

A categorização das respostas, após a coleta dos dados da pesquisa de campo, permitiu o emprego de tabelas, gráficos e quadros comparativos, a fim de favorecer uma melhor apresentação e compreensão do conteúdo analisado. Para tal, apresentaram-se os aspectos considerados de maior relevância.

O trabalho se estrutura em quatro capítulos. O primeiro deles se apresenta sob o título *Sistemas escolares desiguais: a penosa aquisição cultural dos “mal” nascidos em contraste com a suave herança dos “bem” nascidos*. Esse capítulo discute a teoria bourdieusiana acerca da reprodução social no sistema escolar e alguns dos principais conceitos que a compõem, estritamente aqueles que dizem respeito à lógica dos sistemas de educação desiguais: legitimação, estratégias,

² Os nomes das três unidades escolares são fictícios, a fim de resguardar cada escola e sua comunidade escolar. Para esta pesquisa, optou-se por pseudônimos que fazem alusão às Regiões Administrativas nas quais estão situadas, razão pela qual os nomes adotados foram: CEM Plano Piloto, CEM Ceilândia e CEM Recanto das Emas.

³ O Distrito Federal está dividido em Regiões Administrativas (RA), com vistas à descentralização e coordenação dos serviços de natureza local, conforme estabelecido pela Lei nº 4.545/1964. Atualmente há no Distrito Federal um total de 31 Regiões Administrativas, dentre as quais estão Plano Piloto, Ceilândia e Recanto das Emas.

habitus, capitais econômico, social e cultural, dentre outros. Trata ainda dos mecanismos de que os exames se utilizam para a legitimação e a manutenção das desigualdades sociais (BOURDIEU, 1983b; 2013; 2014; 2015; 2016; BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2015).

O segundo capítulo, denominado *A (in)coerência histórica do sistema escolar brasileiro*, abriga um histórico da educação brasileira, que contempla intencionalidades e mecanismos legitimadores de suas desigualdades. Dentre outros aspectos, tratou-se dos processos de seleção social desde a colonização até o emprego de avaliações em larga escala.

O terceiro capítulo, sob o título *O ENEM e a educação pública no Distrito Federal*, discute o Exame sob a perspectiva de sua gênese, suas intencionalidades e seus desdobramentos; contempla também a educação no Distrito Federal, onde se encontram as escolas observadas.

O quarto capítulo, intitulado *Razões práticas da reprodução: estratégias, legitimação e resistência dos agentes escolares*, contempla a análise dos dados. Nesse capítulo, apresentam-se as escolas observadas, com suas respectivas particularidades; e, sob a luz dos aportes teóricos, analisam-se os dados coletados na pesquisa de campo a partir das categorias que se sobressaíram ao longo da pesquisa: a) *Aquisição do capital cultural*; b) *Estratégias de reprodução e de transformação*; c) *Legitimação e suas formas*; e d) *Resistência*.

Por sua vez, nas considerações finais, busca-se apresentar a complexidade do processo escolar e de seleção, destacando as estratégias de conservação e de transformação, bem como as formas de legitimação do jogo que classifica alguns ao mesmo tempo em que desclassifica muitos.

CAPÍTULO 1:

1 SISTEMAS ESCOLARES DESIGUAIS: A PENOSA AQUISIÇÃO CULTURAL DOS “MAL” NASCIDOS EM CONTRASTE COM A SUA VE HERANÇA DOS “BEM” NASCIDOS

“Na verdade justiça não é você tratar todo mundo da mesma maneira porque não dá para tratar todo mundo da mesma maneira. Você tem é que reconhecer as desigualdades.”

Professor 1, CEM Plano Piloto

Este capítulo apresenta Bourdieu, que é a principal referência teórica deste trabalho, o método do conhecimento praxiológico elaborado por ele e alguns dos principais conceitos que compõem a teoria bourdieusiana: legitimação, estratégias, *habitus*, capitais econômico, social e cultural (BOURDIEU, 1983b; 2013; 2014; 2015; 2016; BOURDIEU; PASSERON, 2012; 2015). Esses conceitos integram a lógica dos sistemas de educação desiguais, que se utilizam inclusive dos exames para sua legitimação e manutenção.

Bourdieu começou a formular, a partir dos anos finais de 1950, uma teoria educacional, na qual explicava a natureza tipicamente reprodutora da educação francesa. O autor fundamentou teórica e empiricamente a crítica ao sistema, o que o levou a enfrentar resistências por vários anos. Apenas recentemente alcançou reconhecimento e prestígio.

Seu pensamento se consagrou na Sociologia como um todo e, em especial, na Sociologia da Educação. Tal foi o caráter revolucionário de suas pesquisas, que conseguiu romper com a visão otimista, de orientação funcionalista, predominante até meados do século XX, tanto do senso-comum quanto das próprias Ciências Sociais.

Aliás Bourdieu e Passeron (2012; 2015) desvelaram a lógica que operava nesse sistema escolar, que se acreditava bem-sucedido em democratizar o acesso à educação pública e gratuita, bem como em assegurar a igualdade de condições e de oportunidades para seus discentes. Pelo discurso oficial e do senso comum, os

estudantes competiriam dentro do sistema de ensino em condições semelhantes, e os possuidores de dons e talentos é que se destacariam naturalmente e, por critérios estritamente justos, avançariam nos estudos e nas posições socialmente privilegiadas. Dessa maneira, as instituições escolares seriam neutras, difundiriam um conhecimento racional e superior, assim como avaliariam seus alunos com base em critérios justos.

No entanto, a pesquisa de Bourdieu e Passeron possibilitou um desvelamento do sistema escolar francês e de seus mecanismos, até então ignorados. Os dados apontaram a estreita relação entre o desempenho escolar e a origem social. Não apenas isso, revelaram também que o desempenho dos alunos não podia ser explicado apenas pelo fator (capital) econômico. Assim como na pesquisa desses autores, entende-se neste trabalho científico que o desempenho dos estudantes, representado pelo ranqueamento do ENEM, é de igual modo influenciado pelos elementos econômico, social e cultural, que possibilitam a elaboração de estratégias⁴ que tais condições permitem.

A compreensão de Bourdieu e Passeron (2015) em princípio rompia com as explicações tradicionais e, em tese, com a orientação marxista. É acerca da forte influência cultural no desempenho dos estudantes que esses autores afirmam que “[...] o peso da hereditariedade cultural é tão grande que nele se pode encerrar-se de maneira exclusiva sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem. [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 44).

Após as pesquisas de Bourdieu e Passeron, a educação pretensamente transformadora e democratizadora se revelou instrumento de manutenção da ordem e das injustiças sociais. Passou a ser reconhecida como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais nas sociedades desiguais.

Essa foi uma radical mudança na compreensão do papel de fato exercido pela escola e, a partir dessa constatação, Bourdieu passou a oferecer uma nova

⁴ O conceito de estratégia adotado nesta pesquisa diz respeito à prática dos agentes em empregar – com vistas a potencializar as chances de alcançar o êxito considerado possível ante suas condições – os mais variados recursos de que dispõem, a fim de se apropriarem das diversas formas de capitais, especialmente aquelas que lhe propiciem condições privilegiadas e boa posição social. Segundo Bourdieu, as estratégias são próprias do jogo e estão sujeitas às regras do campo social em que o jogo e os “jogadores” estão inseridos.

perspectiva teórica para a análise da educação. Naturalmente que o profundo embasamento teórico, a irrefutabilidade dos dados empíricos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 conferem a devida autoridade à teoria apresentada por Bourdieu acerca da educação.

É evidente que o reconhecimento do sociólogo francês se deve não apenas à sua teoria, muito se deve também ao método desenvolvido por ele. Afinal, seu método foi essencial para descobertas então improváveis. Dessa maneira, sua teoria e seu método formam, com a metodologia aconselhada por ele próprio, uma unidade indissociável que fundamenta o seu rigor metodológico.

Bourdieu (1983a) elaborou seu método, o conhecimento praxiológico, também conhecido como “teoria da prática” e “método praxiológico”, no intuito de responder às lacunas encontradas nos autores e métodos consagrados. Segundo Oliveira e Pessoa (2013),

[...] ele critica e mostra as lacunas, as limitações, a parcialidade e os avanços dos paradigmas e métodos científicos existentes, mas também articula, supera e cria um modo próprio de entender os mecanismos que movem o mundo social, que produzem a violência simbólica, na relação estrutura-agente social, desvelando relações de dominação até então não percebidas nas suas teias de poder cotidiano – relações de transmissão de um arbitrário cultural dominante, presentes nas instituições primárias, como as famílias, escolas, igrejas, e, ainda, em outras instituições e campos sociais. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 21-22).

O rompimento com o “monoteísmo metodológico” e com a dicotomia entre o objetivismo e o subjetivismo foi um dos méritos do método de Bourdieu. O próprio autor destacou essa qualidade quando buscava esclarecê-lo:

[...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de **praxiológico** tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações **dialéticas** entre essas estruturas e as **disposições** estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1983a, p. 47, grifos do autor).

Logo, não há que se falar em determinismo na teoria de Bourdieu, exceto pelo fato de o autor apontar que, sob preceitos como os do excerto anterior, a análise sociológica “[...] oferece alguns dos meios mais eficazes de acesso à liberdade que o conhecimento dos determinismos sociais permite conquistar contra os determinismos” (BOURDIEU, 2016, p. 12). Para o autor, as pesquisas científicas acerca do mundo social são fundamentalmente uma prática política, inclusive de combate aos determinismos constituídos em determinados contextos históricos.

Inicialmente Bourdieu se ocupou de apresentar em seus escritos como se formulava seu método, destacando conceitos como o de *habitus*, campo e capital. Uma vez notabilizados seu método e seus conceitos, passou a enfatizar mais intensamente as situações político-sociais como tal.

Essa mudança de abordagem, no entanto, não representa ruptura com o método e a teoria, pois “[...] o método é o mesmo para se compreender os processos sociais de classificação e desclassificação [...]” (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 19). A classificação e a desclassificação em Bourdieu merecem uma atenção especial porque, na medida em que alguma classificação consagra simbolicamente alguns, aqueles que estão fora dessa consagração são degradados, desclassificados. Portanto, no jogo das classificações e desclassificações, não há como ignorar que o processo que classifica é o mesmo que desclassifica, o que seleciona é o mesmo que elimina, exclui.

Daí a importância de o social ser compreendido de maneira relacional e sistêmica, conforme assinala o próprio Bourdieu (2016, p. 18, grifos do autor): “Essa fórmula [...] enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as **posições sociais** (conceito relacional), as **disposições** (ou os *habitus*) e as **tomadas de posição** - as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem”.

Por considerar que o real é relacional,

[...] A metodologia em Bourdieu é, pois, a forma de realização de uma crítica permanente ao instituído (senso comum, visões de mundo, conceitos, noções e classificações cristalizadas) e a busca incessante pelo desvelamento dos fundamentos da dominação, da desigualdade, da exclusão, da produção e da (re)produção social, como forma de libertar-nos da ignorância e do desconhecimento dessas realidades presentes nos *habitus* e nas estruturas. (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 23).

Por isso a importância da historicização do objeto de estudo e, por conseguinte, do mundo social no qual está inserido. Essa postura científica permite

“relativizar” – ao invés de “absolutizar” – a realidade e demonstrar a arbitrariedade histórica nas sociedades.

Além disso, em Bourdieu o método quantitativo e o qualitativo também não são dicotomizados; antes, são complementares. O autor valoriza a sistematização de evidências empíricas, que devem ser analisadas criticamente assim como devem servir, a partir das múltiplas relações entre elementos e agentes sociais, para a melhor compreensão do objeto pesquisado em sua complexidade.

Para tal, os instrumentos e as técnicas de coleta de dados devem ser diversos, amplos e elaborados especificamente para o objeto de estudo, pautado inclusive na desconfiança quanto à maneira oficial de se classificar o mundo e seus agentes. Nesses termos, devem apresentar um novo olhar e possibilitar que o conhecimento avance para além do senso comum.

1.1 A sociedade e o Estado em Bourdieu

Para Bourdieu (2014; 2016) a construção do Estado se opera por elementos físicos e simbólicos. Daí, o autor concebe o Estado como um tipo de princípio de ordem pública, esta compreendida tanto nas suas formas físicas evidentes quanto nas suas formas simbólicas inconscientes.

Não que as formas simbólicas sejam menos importantes. Aliás, o autor pontua bem o valor do simbólico, pois fundamentalmente é ele que confere as classificações sociais mesmo quando ignorado:

Parece-me que não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e facilímas de inverter [...]. Ao longo de todo o meu trabalho tentei reintroduzir esse paradoxo da força simbólica, do poder simbólico, esse poder que se exerce de maneira tão invisível que até nos esquecemos de sua existência e que aqueles que o sofrem são os primeiros a ignorar sua existência já que ele só se exerce por se ignorar sua existência. É esse o tipo mesmo de poder invisível. (BOURDIEU, 2014, p. 224).

Ao assinalar que o Estado é uma entidade de realidade ilusória, validada coletivamente, Bourdieu (2014) adverte do valor e da força do aspecto simbólico sobre o físico. Dessa forma, ao conceituar o Estado, o autor explicita como se operam esses aspectos que lhe conferem tanto poder:

O Estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital (que vai junto com a construção dos diversos campos correspondentes) leva, de fato, à emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre os diferentes tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles (e, concomitantemente, sobre as relações de força entre seus detentores). Segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do campo do poder, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar). (BOURDIEU, 2016, p. 99-100).

Ora, se o Estado se constitui sobre a concentração de diferentes tipos de capital, esses por certo estão marcados pelas relações de poder. Logo, se os diversos capitais dizem respeito à natureza material, as relações de poder dizem respeito à natureza simbólica.

De tal modo que, no intuito de explicar a estrutura que se impõe no processo de dominação, Bourdieu (2014) apresenta a força e atuação do poder simbólico:

[...] Da mesma forma, costumamos ficar impressionados com o aspecto mais fenomenal – as rebeliões, as subversões, as insurreições, as revoluções – quando o assombroso, o espantoso, é o inverso: o fato de ser a ordem tão frequentemente observada. O que é problemático é aquilo que justamente não o é. Como é possível que a ordem social seja tão facilmente mantida, quando, como diz Hume, os governantes são pouco numerosos e os governados tão numerosos, e têm, portanto, a seu favor a força do número? (BOURDIEU, 2014, p. 224).

Logo, a existência e a manutenção da ordem social e das formas de desigualdade não são por acaso. É como afirmam Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 50): “Os indivíduos não se movem aleatória ou casualmente [...]”. Logo, há uma razão de ser desse movimento, um poder velado o orienta.

Dessa forma, a cada dispositivo e ação no intuito de confirmar o poder hegemônico, os autores chamam de “poder simbólico”. Esse poder (de violência) simbólico, Bourdieu e Passeron (2012) o definem como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2012,

p. 25). Portanto, impor algo como legítimo é legitimá-lo a partir de significações que velam as relações de força e, por conseguinte, as desigualdades.

Para Bourdieu e Passeron (2012), por ser um espaço de atuação do Estado, a educação é um dos ambientes ideológicos normalmente utilizados para a reprodução das estruturas sociais. Segundo os autores, a reprodução social é o processo pelo qual a sociedade se utiliza dos mais diversos mecanismos para a reprodução de sua estrutura social e hierárquica, e conseqüentemente das desigualdades sociais. Autoras como Canezin (2002) e Valle (2013a) corroboram com os dois sociólogos franceses ao sustentarem que o sistema escolar é um desses mecanismos. De tal forma que a seleção dos conteúdos, a postura do sistema ante o aluno, a avaliação, todos os elementos que estruturam o sistema escolar podem contribuir para a manutenção da dominação e, conseqüentemente, da desigualdade social.

Uma vez detentor tanto da dominação física quanto simbólica e, portanto, tanto da violência física quanto da simbólica, o Estado tem a prerrogativa de conferir aos seus agentes, pessoas autorizadas por ele, a legitimidade de agir em seu nome e poder proferir julgamentos. Segundo Bourdieu (2014) esses julgamentos carregam consigo toda a força da ordem social, que é a força do próprio Estado.

Ao analisar a dinâmica social, Bourdieu e Passeron (2012) perceberam não apenas a organização da sociedade em classes sociais, como também identificaram relações de conflito entre as classes sociais, nas mais diversas esferas. Para os autores, as classes sociais se utilizam de mecanismos em cada um desses âmbitos para a manutenção e, por vezes, para a superação da ordem social vigente.

No campo escolar particularmente, os exames de seleção correspondem a mecanismos instituídos pelo Estado para avaliar os selecionados e os excluídos. É o caso do ENEM. Como recusá-lo significa exclusão aos que querem galgar uma posição social que depende do ensino superior, a alternativa cabível é participar dele, aceitando suas condições e regras. Ao aceitarem essas condições, desiguais, os agentes acabam por legitimar a dominação e naturalizar as desigualdades que o Exame opera.

1.1.1 A mão esquerda e a mão direita do Estado

Bourdieu (1998) destaca o que ele denomina de mão esquerda e mão direita do Estado. Ambas as mãos do Estado se ocupam das funções dos Estados modernos contemporâneos.

Os mecanismos de redistribuição social integram a mão esquerda do Estado, pois essa mão corresponde às suas funções sociais, que se manifestam por meio de serviços como a educação, a saúde, a segurança social e o cuidado, dentre outros. Atende, ainda, parte das demandas apresentadas nas lutas sociais. É normalmente considerada despesista pelas classes dominantes, que tendem a desprezar a melhoria que esses serviços operam ou podem operar na qualidade de vida das classes sociais desprivilegiadas.

Bourdieu (1998; 2012), ao apresentar a lógica de funcionamento da mão esquerda, aponta que os servidores dos escalões inferiores são os que trabalham diretamente nessas funções consideradas "sociais". Esses agentes sociais são considerados pelo autor como o vestígio das lutas sociais do passado, pois sua ação profissional no seio do Estado se situa entre as conquistas sociais históricas e as perdas devido à desresponsabilização crescente nas últimas décadas. Dentre esses profissionais estão policiais, assistentes sociais e **professores**, que se sentem abandonados, desvalorizados e desacreditados ao enfrentarem as consequências da política econômica legitimada, como criminalidade, delinquência e vícios, dentre outros.

É bem pertinente a reflexão de Bourdieu (2012) acerca das contradições e conflitos enfrentados por esses profissionais frente à postura seletiva do Estado:

[...] vivem as contradições de um Estado cuja mão direita já não sabe, ou pior, já não quer saber o que faz a mão esquerda, sob a forma de "duplas vinculações" cada vez mais dolorosas: por exemplo, como será possível não ver que a exaltação do rendimento, da produtividade, da competitividade ou, mais simplesmente, do lucro, tende a arruinar o próprio fundamento de funções que não se exercem sem um certo desinteresse profissional associado, muito frequentemente, à dedicação militante? (BOURDIEU, 2012, p. 218).

O próprio Estado, portanto, vive as contradições entre uma mão e outra, entre arrecadar e gastar. Porém, nessa correlação, normalmente o próprio Estado acaba por se valer de discursos e práticas que deterioram o exercício das funções sociais.

Esclareça-se que, segundo Bourdieu (1998; 2012), a mão direita diz respeito ao orçamento do Estado – destacadamente às arrecadações e impostos, à economia, à justiça e às forças armadas. Em suma, essa mão se ocupa ao mesmo tempo da concentração e administração do capital e da manutenção da ordem social em vigor.

A mão direita do Estado não se interessa em colaborar com o que faz a mão esquerda, bem como não tem interesse em pagar por seu valor. Sob o pretexto do equilíbrio financeiro a todo custo, impõe restrições orçamentárias à área social.

Essa postura do Estado é operada pelos burocratas das Finanças, dos bancos e dos gabinetes ministeriais, que possuem posição social privilegiada. Bourdieu (2012) descreve bem esses representantes da visão e do interesse da grande nobreza do Estado:

[...] São esses novos mandarins, gulosos por gratificações e sempre prontos a deixar o serviço público pelo setor privado, que – cansados de pregar o espírito de “serviço público” (para os outros), [...] pretendem administrar os serviços públicos como se fossem empresas privadas, mantendo-se ao abrigo das obrigações e riscos, financeiros e pessoais, que estão associados às instituições cujos (maus) costumes procuram macaquear, principalmente em matéria de gestão do pessoal; são esses que, em nome dos imperativos da modernização, atacam o pessoal da execução, como beneficiados da função pública, protegidos contra os riscos da livre empresa por meio de estatutos rígidos e agarrados à defesa corporativista das regalias sociais; são esses que vangloriam os méritos da flexibilidade do trabalho a não ser que, em nome da produtividade preconizem a redução progressiva dos efetivos. (BOURDIEU, 2012, p. 217-218).

Bourdieu (1998; 2012) destaca ainda o ataque neoliberal nas últimas décadas contra as funções da mão esquerda. O autor denuncia que o Estado tem se retirado de boa parte dos setores da vida social pelos quais estava incumbido, a pretexto de solucionar crises. Porém, esse recuo progressivo do Estado provoca efeitos colaterais, como contínuos confrontos e desacatos, aumento do uso de drogas, depressão, desemprego e violência, dentre outros, que a mão esquerda terá maior dificuldade para resolvê-los. Pode-se considerar esse tipo de problema social como uma herança social, operada no presente, mas também no passado.

O autor aponta ainda outra tendência do Estado neoliberal:

Com efeito, a ajuda direta à pessoa toma o lugar das antigas formas de melhoria dos serviços públicos, sendo que já foi mostrado que estas têm consequências completamente diferentes: em perfeita conformidade com a visão liberal, a ajuda direta “reduz a solidariedade a uma simples alocação financeira” e visa somente permitir o consumo (ou incitar a um consumo maior), sem procurar orientar ou estruturar tal consumo. Passamos, assim,

de uma política de Estado que visa agir sobre as próprias estruturas de distribuição para uma política que visa simplesmente corrigir os efeitos da distribuição desigual dos recursos de capital econômico e cultural [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 218-219).

Logo, a tônica do Estado neoliberal é no máximo atacar algumas consequências pontuais da desigualdade, com finalidades mercadológicas. Nesses termos, nas sociedades neoliberais, marcadas pelas injustiças e desigualdades, as políticas públicas são escassas e frágeis.

Soma-se a isso que no Brasil, como ressalta Guimaraes-Iosif (2009), o papel das Políticas Públicas é normalmente confundido com o das Políticas Governamentais ou Partidárias, cuja transitoriedade não permite nem ao menos que sejam devidamente avaliadas. Para a autora, não obstante as tantas e, por vezes, incoerentes políticas desenvolvidas no País, o Estado permanece com sua lógica mantenedora e orientadora. Logo, há de se compreender que os avanços e retrocessos não se dão por acaso nem ocorrem sem o consentimento do Estado.

1.2 A educação e as regras do campo escolar

O sistema escolar é uma das esferas sociais que disseminam e dissimulam a ideologia burguesa, a fim de que a ordem social estabelecida permaneça. O sistema escolar assim o faz ao (re)produzir a escola conservadora.

Não é difícil identificar quando o sistema escolar (re)produz a escola conservadora. Fundamentalmente isso ocorre porque “[...] ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2014, p. 45).

Ora, para exercer esse papel de conservação social, o sistema escolar – que reproduz escolas conservadoras – ignora as desigualdades concretas, impõe a cultura aristocrática como legítima, apregoa a ideologia do dom, seleciona e exclui, dentre outras práticas reprodutoras. Aliás, tais práticas tendem a ser coerentes com a teia de mecanismos que o sistema escolar produz. Nesse sentido, a escola conservadora não é outra coisa senão o produto dos sistemas escolares próprios das sociedades desiguais.

Como parte de um sistema assim, as práticas escolares tendem a favorecer os estudantes oriundos de classes dominantes. Isso porque estes já estão imersos

no cotidiano da cultura dominante, que é arbitrariamente valorizada e imposta por todo o sistema de ensino, visto que a educação formal – na condição de legitimadora da cultura dominante – faz-se presente em todos os níveis de escolaridade, como assinalam Bourdieu e Passeron (2012; 2015).

Conforme esses autores, a ação pedagógica que se opera no ambiente escolar contribui para impor a violência simbólica, especificamente contra os estudantes pertencentes às classes desfavorecidas. Ou seja, as práticas cotidianas são favoráveis às classes dominantes. Isso se dá porque, quando das práticas educativas, ocorre a imposição arbitrária e posterior cobrança de valores e de cultura que se distanciam dos que os estudantes originários das classes populares possuem, ao passo que se aproximam dos que os estudantes socialmente privilegiados possuem. Assim, ao favorecer algumas classes em detrimento de outras, o sistema escolar legitima a desigualdade social.

Obviamente que isso implica dizer que a legitimação da cultura dominante consagra as desigualdades, impõe barreiras no âmbito escolar e reproduz as ações que são desfavoráveis aos agentes sociais já em prejuízo. Opera-se, dessa maneira, uma prática duplamente injusta, tal qual salientam Bourdieu e Passeron (2015).

Essa seletividade de classes sociais no seio do sistema escolar provém da classe burguesa, uma vez ser a escola uma das instituições que legitimam seus ideais. Registre-se também que essa aceção de classes não ocorre sem motivo:

Mas, o lugar por excelência das lutas simbólicas é a própria classe dominante: as lutas pela definição da cultura legítima que opõem os intelectuais e os artistas não passam de um aspecto das incessantes lutas em que as diferentes frações da classe dominante enfrentam-se pela imposição da definição de pretextos e de armas legítimas das lutas sociais ou, se preferirmos, pela definição do princípio de dominação legítima – capital econômico, capital escolar ou capital social –, outros tantos poderes sociais, cuja eficácia específica pode ser reduplicada pela eficácia propriamente simbólica, ou seja, pela autoridade que dá o fato de ser reconhecido, mandatado, pela crença coletiva. (BOURDIEU, 2015, p. 237).

Para Valle (2013b), ao ignorar as desigualdades sociais e culturais a que estão sujeitos seus estudantes, o sistema escolar mantém a injustiça. Desconsiderar tais desigualdades, sob o artifício de homogeneizar sua ação educativa, é dissimular ainda mais seu papel reprodutor. Ora, não há como ignorar que a bagagem extraescolar repercute intensamente no desempenho do estudante. Isso se dá principalmente porque o juízo dos professores e dos exames de seleção, por meio

da avaliação, tende a se comprometer com o capital cultural da classe e das frações de classe privilegiadas em detrimento das demais.

O docente, ao longo do processo avaliativo, tende a avaliar elementos extraescolares que estão relacionados com o *ethos* e o capital cultural próprio das classes dominantes: postura corporal, dicção, estilo de linguagens, aparência física e cultura geral, dentre outros. Semelhantemente, os exames de seleção priorizam as habilidades e competências próprias do arbitrário cultural dominante.

Por isso para Bourdieu (2014) o julgamento professoral, por exemplo, é impactante no processo avaliativo dos estudantes. O problema está em que a prática de avaliar não abarca apenas os resultados obtidos no final de cada etapa do processo ensino-aprendizagem, mas na compreensão da realidade, do capital cultural e do *ethos* dos discentes. Como consequência, as barreiras na relação professor-aluno, o fracasso escolar, a eliminação sem exame e, conseqüentemente, a reprodução podem ser influenciados pela desigualdade de tratamento no ambiente escolar.

Nesse sentido, a instituição escolar em suas práticas costuma ser legitimadora dos ideais das classes dominantes, por carregar na sua autoridade pedagógica práticas que excluem (os oriundos de classes desfavorecidas) ou distinguem (os oriundos de classes favorecidas). Além disso, a escola, por intermédio de seu poder simbólico, ratifica o conhecimento burguês como o legítimo e o sacramental como fundamental para as práticas sociais.

É assim que as definições curriculares realizadas pelo sistema escolar, por meio do poder simbólico, elegem arbitrariamente a cultura das classes dominantes como a legítima. Não que a escola, no sentido estrito, possa determinar o currículo. Segundo Freitas (2011; 2014), exames de larga escala têm a força de orientar a definição desse currículo. É, portanto, por meio de mecanismos como o ENEM que o sistema escolar impõe sobre as unidades escolares e suas práticas pedagógicas a necessidade de apresentar resultados mensuráveis.

Por sua vez, uma vez definido o currículo que carrega o arbitrário cultural, o estudante das classes menos favorecidas sente-se “obrigado” a se instrumentalizar de uma nova cultura, que lhe é alheia. Essa aculturação – a apropriação da cultura legítima – por si só indica a desigualdade e a injustiça presentes na escola, conforme Bourdieu e Passeron (2012; 2015).

Nogueira e Nogueira (2016) afirmam que a superação dessas estruturas é possível no plano das estratégias construídas pelos pretendentes. Sem tais estratégias, o estudante desprivilegiado estaria fadado ao fracasso nesse sistema simbólico de dominação. Portanto, para que haja êxito, os estudantes pertencentes às classes inferiores devem considerar como estratégia imperativa de superação, a apropriação da cultura dominante.

1.3 Outros aspectos e conceitos essenciais

Não é tarefa tão simples, quanto pode parecer à primeira vista, abordar os diversos aspectos e conceitos apresentados por Bourdieu. Seja porque esses aspectos e conceitos não são lineares e isolados, seja porque, de certa forma, uns estão contidos em outros.

Exemplifica bem isso a relação entre meritocracia, reprodução social e ideologia. Atualmente, é comum identificar no sistema escolar muitos dos seus agentes reproduzindo o discurso ideológico da meritocracia. Uma consulta a que classe social pertence a maioria dos “bem-sucedidos” e a que classe social pertence a maioria dos “mal sucedidos” é suficiente para perceber a fragilidade desse discurso e sua finalidade de legitimar a reprodução social. Aliás, Bourdieu (2014) estudou o desempenho dos estudantes a partir de sua origem social e os resultados foram assustadores: um estudante das camadas superiores tinha quarenta vezes mais facilidade de chegar ao curso superior do que um estudante filho de operário, por exemplo.

O absurdo é que, mesmo ante tal desproporção, pelo poder simbólico a ênfase é dada sobre o aluno que excepcionalmente conseguiu superar a lógica da reprodução, não obstante todas as dificuldades enfrentadas. O que é a exceção passa a ser dissimulado como se fosse regra, promovendo a falácia de que *todos* estão igualmente sujeitos a um processo justo. Dessa dissimulação, dois discursos ganham força.

O primeiro discurso é o do dom, do talento, que confere classificações como “as melhores cabeças”, “mentes brilhantes” e por aí seguem as denominações. Santos Júnior, Baldino e Afonso (2015) analisam bem a ideologia nesse discurso:

Dentro desta perspectiva é desvelada a ideologia do dom que identifica a aptidão, reconhecida como uma graça divina, “o eleito”, que é naturalizada no

contexto das relações com conhecimento, de um modo capaz de mascarar as diferenças culturais de acesso ao conhecimento, demudando tais “diferenças”, em distinções sociais, dentro de uma construção ideológica de exclusão social. (SANTOS JÚNIOR; BALDINO; AFONSO, 2015, p. 439).

Bonnewitz (2003, p. 117) corrobora com esses autores ao esclarecer que “na verdade, os critérios do sucesso são critérios sociais e não escolares. A hierarquia escolar é, de fato, uma hierarquia social velada pela ideologia do dom”. Outro discurso que um sistema reprodutor propaga é o de que “aprende quem quer”. Nesse caso, a própria vontade seria o que determinaria o êxito ou o fracasso. Logo, ficaria justificada a reprovação intensa porque, supostamente, não quiseram aprender.

E esse discurso apresenta uma verdade: querer pode definir sim quem aprende! No entanto, esconde algumas mentiras. Mas a pior delas é a dissimulação da desigualdade de condições entre pobres e ricos sob o pretexto de que quem se esforça alcança o êxito escolar. Ora, esse discurso que deposita o sucesso conforme o interesse e esforço pessoal presume que aprender depende da escolha “suprema” da própria pessoa, como se essa vontade não fosse influenciada por outros fatores. A esse respeito, Bourdieu (2014) é bastante persuasivo:

[...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2014, p. 46, grifo do autor).

Vale ressaltar que nesse “sistema de valores implícitos” estão todos os valores por que a família e seu membro se guiam. Um desses valores é exatamente o da importância dada à educação. Como o querer está relacionado ao valor que se dá a algo, o querer está intimamente relacionado à cultura da família e do meio em que a pessoa vive e com que se relaciona. Naturalmente que as experiências subjetivas de cada membro com essa cultura podem eventualmente resultar em uma prática individual dissonante da dos demais membros. Porém, essa prática dissonante não tem se mostrado regra, mas exceção.

Libâneo (2013) explica a intenção que se esconde por trás desses discursos um tanto moralistas, ao passo que são transferidores de responsabilidades:

[...] a minoria dominante dispõe de meios de difundir a sua própria concepção de mundo (ideias, valores, práticas sobre a vida, o trabalho, as relações humanas etc.) para justificar, ao seu modo, o sistema das relações sociais que caracteriza a sociedade capitalista. Tais ideias, valores e práticas, apresentados pela minoria dominante como representativos dos interesses de todas as classes sociais, são o que se costuma denominar de ideologia. O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante. (LIBÂNEO, 2013, p. 18-19).

Sim, para legitimar a desigualdade, o discurso é sempre mecanismo preponderante. Como um dos mecanismos de legitimação, o discurso ideológico também instrumentaliza outros mecanismos.

Foi na tentativa de desnudar esses mecanismos que Bourdieu (2014), introduziu o conceito de capital cultural. Este surgiu a partir da necessidade de se compreender a desigualdade de desempenho escolar de alunos oriundos de grupos sociais diferentes e entre os oriundos de mesmo grupo social. Pois, como havia diferença significativa de desempenho escolar entre alunos de classes sociais distintas, havia também significativa diferença entre o rendimento de alunos de mesmo grupo social.

Para Bourdieu (2014) o capital é de importância chave nos sistemas em que a educação atende aos interesses dos grupos dominantes. Para ele, o capital econômico é importante, mas não atua sozinho. Por isso criou os conceitos de capital social e de capital cultural, aspectos até então ignorados.

Para Bourdieu (2014) todos os elementos relacionados a esses três tipos de capitais são decisivos para o êxito escolar:

Ignorar, como se faz frequentemente, que as categorias recortadas numa população de estudantes por critérios como a origem social, o sexo ou tal característica do passado escolar foram inegavelmente selecionadas no curso da escolaridade anterior, seria impedir-se de ter uma total consciência de todas as variações que fazem aparecer esses critérios [...]. (BOURDIEU, 2014, p. 95).

Para chegar a essa conclusão, primeiramente Bourdieu e Passeron (2012) entenderam que arbitrariamente os sistemas, que atuam na lógica de classes sociais, elegem como “cultura superior” o que as classes “superiores” carregam na sua bagagem cultural. Esse arbitrário cultural é decisivo, uma vez que corresponde em parte ao que os pais já transmitem aos filhos nas suas relações.

Grosso modo, essa bagagem cultural predominantemente transmitida pela família é o que Bourdieu (2012; 2014) chama de capital cultural. Na teoria desse

autor, o conceito de capital cultural surgiu da necessidade de se compreender a desigualdade de desempenho escolar de alunos oriundos de grupos sociais diferentes. Dessa maneira, o capital cultural atua desde a aquisição da linguagem até as práticas culturais e aspirações dos membros da família.

Bourdieu (2014) considera três estados de capital cultural, no qual se destacam dois: capital cultural no seu estado incorporado e capital cultural no seu estado objetivado. O primeiro diz respeito ao *background* familiar que é um dos elementos dos mais decisivos na definição do sucesso escolar do aluno, uma vez que o domínio da língua culta adquirido no contexto familiar, as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos (uma espécie de herança cultural) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares. O segundo diz respeito ao que o capital econômico pode comprar a fim de melhorar a “bagagem cultural”. Este se evidencia, por exemplo, na compra de livros ou mesmo na aquisição de serviços de apoio educacional ao estudante, concomitantes às atividades da escola (cursinhos, aulas particulares, curso de línguas, por exemplo).

Para confirmar sua teoria acerca da influência do capital econômico e do capital cultural, Bourdieu (2014) recorre a um exemplo bastante convincente:

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja *bachelier*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual. (BOURDIEU, 2014, p. 46).

No entanto, alguns questionamentos acerca da sociedade brasileira podem nos dar pistas de que essas mesmas influências se mantêm no nosso sistema escolar.

É pertinente que se questione acerca do perfil de estudante que é bem sucedido no ENEM. Assim, olhando para os resultados da edição de 2015, uma das perguntas poderia ser: por que as escolas com melhores classificações em 2015, segundo o INEP (2016), foram escolas com o Indicador de Nível Socioeconômico

(INSE) classificado como “muito alto” e por vezes “alto”, enquanto as escolas com as piores classificações quase sempre apresentavam INSE “baixo” e “médio”? Esse tipo de ocorrência de que trata essa questão permite compreender que as condições socioeconômicas são de fato decisivas quanto ao rendimento escolar.

O senso comum apresenta uma interpretação limitada do ranqueamento do ENEM. Mesmo a interpretação oficial do INEP é ainda incompleta. Desde 2014, ao divulgar o INSE junto com o resultado de desempenho dos estudantes de cada unidade escolar, o INEP progrediu em sua análise por reconhecer a influência significativa dos fatores socioeconômicos. No entanto, apesar da forte influência dos fatores socioeconômicos e de a metodologia do INEP verificar em parte o aspecto cultural, o impacto deste ainda não é devidamente reconhecido, analisado e divulgado por essa autarquia federal.

Torna-se fundamental reconhecer que os capitais econômico, social e cultural são o que majoritariamente geram os melhores desempenhos nos exames. Compreender isso permitiria à sociedade perceber que aquelas escolas alardeadas como as “melhores” são, na verdade, as escolas que concentram os estudantes dentre os mais privilegiados econômica, social e culturalmente. Permitiria entender, ainda, que os alunos com pior desempenho são os desprivilegiados desses capitais.

Pode-se perceber, pois, que a teoria de Bourdieu se aplica ainda ao sistema de educação brasileiro, uma vez que elementos como os capitais econômico, social e cultural são fundamentais para o êxito escolar e bom desempenho nos exames.

Libâneo (2013) explica como essas influências – a econômica, a social e a cultural - são exploradas pela classe dominante:

A desigualdade entre os homens, que na origem é uma desigualdade econômica no seio das relações entre as classes sociais, determina não apenas as condições materiais de vida e de trabalho dos indivíduos, mas também a diferenciação no acesso à cultura espiritual, à educação. Com efeito a classe social dominante retém os meios de produção material como também os meios de produção cultural e da sua difusão, tendendo a colocá-la a serviço dos seus interesses. (LIBÂNEO, 2013, p. 18).

O resultado dessa influência nos níveis mais elevados de ensino é ainda mais intenso. No ensino superior o acesso, a permanência e o desempenho são ainda mais desiguais do que no ensino fundamental, por exemplo.

Em um estudo acerca da longevidade escolar, observou-se que o êxito de indivíduos oriundos de famílias populares era a exceção. Viana (2007) define bem

as dificuldades na trajetória desses indivíduos que resistiram até os níveis mais elevados do ensino: “A imagem de uma embarcação navegando ‘ao léu’ parece-nos extremamente pertinente para ilustrar a dimensão de imprevisibilidade e aleatoriedade que detectamos nas biografias investigadas” (VIANA, 2007, p. 233).

Assim, a improbabilidade de estudantes originários de classes sociais desprivilegiadas alcançarem o êxito em níveis mais elevados está atrelada especialmente às condições sociais e culturais da família. Mesmo os estudantes resignados só o conseguiram em condições de extremo risco de fracasso, conforme esclarece Viana (2007, p. 234-235): “[...] as condições que permitiram esses sucessos escolares – práticas, sentidos e disposições – só adquiriram existência no próprio processo de escolarização”.

Em sua pesquisa, Viana (2007) conclui que:

Fica evidenciado, no presente estudo, o fato de que não se vive impunemente o fenômeno do distanciamento cultural das origens, seja pela sua resultante – a de transformar-se em trãnsfuga – seja pela própria experiência do processo. Ele implica, de uma forma ou de outra, conflitos intergeracionais, confrontos sociais vividos na escola e, conseqüentemente, sofrimentos subjetivos. (VIANA, 2007, p. 239).

Para que indivíduos das classes populares alcancem esse capital cultural o percurso é longo, pois é um conhecimento que originariamente não apresenta relação com o seu conhecimento de mundo. Viana (2007), ao abordar o discurso de estudantes oriundos das classes populares e bem-sucedidos na escola, descobre algo bem sugestivo: “A ideia de ultrapassagem, de travessia, de mudança de lugar está presente nas histórias de nossos entrevistados” (VIANA, 2007, p. 238).

Compreende-se, pois, que enfrentar o arbitrário cultural é lidar com uma nova cultura. É o que os jovens oriundos de classes sociais desprivilegiadas fazem cotidianamente no sistema escolar brasileiro. Para esses alunos, a norma culta da língua portuguesa, por exemplo, não é a língua materna.

Outras dificuldades que Viana (2007) identifica são a da solidão e a dos conflitos. Quando jovens de classe baixa têm êxito nos estudos, passa a ocorrer um distanciamento cultural progressivo em relação aos seus parentes. Esse distanciamento gera uma série de sofrimentos, tanto para os filhos que alcançaram a longevidade escolar quanto para seus familiares. Esse é mais um indicador de que há distância enorme entre o capital cultural de pobres e o de ricos.

Nesses termos, convém salientar a importância da proximidade da cultura do aluno com o que se estuda em classe. Essa proximidade cultural, salvo exceções, é de fato preponderante para o êxito no sistema escolar.

Gonçalves e Gonçalves (2010) apresentam como essencial que a comunidade escolar tome conhecimento dessa estrutura e de seus elementos de reprodução a fim de que se torne possível a busca pela transformação:

Primeiramente, conhecendo o campo, o *habitus* nele vigente, os capitais que por ele circulam e são valorizados, e os grupos que o compõem. Trata-se de um esforço de desnaturalização da realidade que cerca os agentes interessados, após o qual pode-se realizar a crítica dessa realidade, e pensar em mudanças desejáveis ou possíveis. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 98).

Aliás, Werle (2012) faz ponderações nesse sentido. Sem ignorar o poder da influência social e cultural, a autora não se deixa trair pelo fatalismo e também encoraja a escola a ir além da reprodução:

O desempenho dos alunos é influenciado tanto pelas suas características pessoais quanto pelas características das escolas que frequentam. Embora os fatores extraescolares, como a origem socioeconômica, expliquem uma porcentagem muito maior da variação observada no desempenho dos alunos do que os fatores escolares, estes últimos têm a capacidade de alterar o desempenho e a trajetória escolar dos estudantes. (WERLE, 2012, p. 75).

Conhecedores dessas artimanhas ideológicas de reprodução e, ao mesmo tempo conscientes de suas responsabilidades sociais com os cidadãos, as instituições escolares e os respectivos agentes precisam assumir uma nova postura ética no seu fazer educação. Nascimento e Carneiro (2016) alertam que a prática profissional dos docentes deve se orientar por lógica adversa da dos mecanismos mantenedores da desigualdade social e cultural.

Por isso a importância de avaliação de natureza formativa. A responsabilidade social presente nesse tipo de avaliação rejeita a possibilidade de não aprendizagem. Impede, assim, que o aluno sofra a dupla punição: não aprender e ainda acabar reprovado.

Embora as produções acadêmicas venham abordando e defendendo tal avanço conceitual, as práticas avaliativas no sistema escolar brasileiro ainda operam e legitimam, ao mesmo tempo, a reprodução das estruturas sociais vigentes. É também nessa lógica que se orientam os exames, inclusive o próprio ENEM.

E por que é tão difícil avançar do campo conceitual para o prático, fazendo com que o conhecimento teórico e o científico se tornem prática no campo da educação? São muitos os motivos para isso, mas dois se sobressaem.

O primeiro motivo que dificulta a mudança do conceitual para o prático é porque, como também ilustram Bourdieu e Passeron (2012), o sistema escolar é um dos mecanismos de reprodução social e tende a reproduzir práticas de manutenção da estrutura e das hierarquias sociais prevalentes.

O segundo motivo se deve à dificuldade de romper com o *habitus*, como revela Bourdieu (1983b). Segundo o autor, define-se como *habitus* um sistema de arranjos duráveis, mas transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciação e de ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. Elementos que formam esse *habitus* podem nos dar pistas importantes acerca do processo educacional.

Como bem assinala Setton (2002), o *habitus* é formado por uma série de fatores. O homem é um ser que vive em contexto social específico, ao que suas experiências são marcadas até a juventude pelos gostos, aspirações e estilo de vida principalmente da família. Esse conjunto de fatores imprimirá nele um *habitus* específico, que influenciará suas aspirações, suas práticas e até mesmo sua maneira de lidar com as experiências posteriores. Como afirma Haecht (2008, p. 27): “O *habitus* está na junção do passado que incorpora e do futuro que engendra”.

Para Setton (2002) esse *habitus* está sujeito às influências da época e, conseqüentemente, passível de alterações. No entanto, quando essas alterações ocorrem, são paulatinas. Razão pela qual exames como o ENEM, tão propalados no sistema escolar brasileiro a partir da década de 1990, apresentam novas propostas, mas as lógicas que os orientam essencialmente ainda são as mesmas: classificar, selecionar, excluir, reproduzir desigualdades e legitimar.

Além disso, o *habitus* pode nos dar pistas importantes acerca do processo escolar, pois os interesses, aspirações e práticas de cada indivíduo são manifestação do que foi incorporado, consciente e inconscientemente. Nesse sentido, o que os exames acabam por “medir” é, em maior parte, expressão do *habitus* de cada estudante.

1.4 Os exames e suas lógicas/intencionalidades costumeiras

Para a compreensão do que ocorre no sistema escolar é imprescindível que se destaque a sua não neutralidade. Do investimento à avaliação, as escolhas do sistema de ensino não são desinteressadas, seguem uma lógica proposital que favorece as classes privilegiadas.

Conforme revelam Bourdieu e Passeron (2012), os exames de seleção e de classificação exercem papel estratégico nas sociedades, nas instituições e sistemas escolares. Os autores apontam que o predomínio do exame nas práticas dos agentes e instituições se dá por algumas razões, dentre as quais a de disseminar o protótipo da mensagem pedagógica – tal qual a *disputatio* fazia na Universidade Medieval e o *pa-ku-wen* operava na China das épocas Ming e Ch'ing – e a de legitimar a exclusão daqueles que não são autorizados a prosseguir estudos.

Para comprovar sua tese de que o exame demarca a mensagem pedagógica, os autores citam a dissertação à francesa, que requer regras de escrita e de composição textual, dentre outras, que apontam para a ambição intelectual das instituições, assim como ocorreu em outros países em épocas remotas. Nesse raciocínio, os autores acabam por demonstrar que “[...] o exame exprime, inculca, sanciona e consagra os valores solidários com uma certa organização do sistema escolar, com uma certa estrutura do campo intelectual e, por meio dessas mediações, com a cultura dominante” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 172).

Bourdieu e Passeron (2012) situam a origem do exame, com a lógica atual, a partir da modernidade. Assim, defendem que o fato de a mensagem pedagógica em tese corresponder às exigências do sistema escolar e não do sistema econômico contribui para que, com aparência de seleção técnica, a seleção social seja dissimulada, legitimando dessa maneira a reprodução das hierarquias sociais.

Dessa forma, Bourdieu (2014) assinala que os exames são mecanismos que legitimam as práticas da reprodução social. Isso porque os exames são empregados com o respaldo do sistema escolar no intuito de que a escola se mantenha conservadora e, assim, reproduza as desigualdades em suas práticas.

Uma vez demonstrada a finalidade de instituir a mensagem pedagógica, Bourdieu e Passeron (2012) desvendam como o exame legitima a exclusão. Para isso, esclarecem de antemão que a exclusão não é atributo exclusivo dos exames,

ao apontar que, nos sistemas de educação desiguais, ocorre seleção social durante todo o processo escolar dos indivíduos, portanto da alfabetização à universidade.

Essa seleção anterior aos exames é classificada pelos autores também como social porque, dadas as circunstâncias materiais e simbólicas adversas, parcela significativa dos estudantes originários das camadas populares sucumbe pela elevada taxa de autoeliminação acentuadamente no ensino secundário. Aos originários dessas classes desprivilegiadas que persistem no ensino secundário os autores denominam de “adiados”, uma vez que são grandes as chances de serem eliminados pelo exame, ao mesmo tempo em que os denominados “acolhidos” tendem a ser classificados, aprovados.

No caso brasileiro, a eliminação sem exame ocorre em todas as fases, mas seus efeitos ficam bastante evidentes ao final da educação básica. Em 2014, por exemplo, verificou-se que 43,3% dos jovens de 19 anos não tinham concluído o ensino médio, segundo Relatório (IBGE, 2015).

Não bastasse isso, os estudantes pobres que porventura conseguem concluir o ensino médio enfrentarão a verdade adversa dos exames, mais especificamente do ENEM. Nesses termos, estudantes desprivilegiados que superaram a condição mais efetiva de eliminação, que é a origem social, encontram ainda no exame outro dispositivo de eliminação também severo (BONNEWITZ, 2003).

No resultado da edição de 2015 desse Exame (INEP, 2016), as escolas com as melhores médias concentravam corpo discente com os indicadores de nível socioeconômico (INSE) “alto” e “muito alto”. Por sua vez, as escolas que concentravam estudantes de INSE “baixo” e “muito baixo” figuravam entre as de piores médias.

Conforme esclarecem Bourdieu e Passeron (2012; 2015), o sucesso escolar diz respeito muito mais às condições de vida do estudante, à disponibilidade econômica e cultural da família e à complexidade de suas relações sociais do que a fatores como o dom ou a vontade pessoal do estudante. No entanto, por meio dos exames, o sistema escolar tende a minimizar os fatores mais influentes do rendimento estudantil e a enaltecer as supostas habilidades naturais, legitimando as desigualdades.

Destaca-se que, para Bourdieu e Passeron, o êxito escolar dos estudantes no sistema escolar francês se devia a dois fatores em especial: o nível de competência

linguística ante a classe social de origem e a relação entre a posseção de um capital cultural normalmente herdado da família.

Bourdieu e Passeron (2012; 2015) orientam que, para compreender essas relações, tem que se levar em conta dois conceitos, o grau de seleção e o de capital cultural de natureza linguística. O grau de seleção diz respeito à seleção e distinção existente entre estudantes, normalmente de diferentes sexos e origens sociais.

O capital cultural de caráter linguístico, por sua vez, diz respeito à habilidade de manejo da linguagem, especialmente a linguagem mais erudita e suas estruturas mais complexas. Na verdade, a competência linguística confere enorme vantagem aos estudantes oriundos de classes privilegiadas social, econômica e culturalmente. Essa vantagem se caracteriza desde a alfabetização, e se manifestará ainda mais decisiva em provas que a exijam acentuadamente, como a redação. Além disso, sabe-se que as variações de capital linguístico se dão devido às diferentes origens sociais. Logo, o sistema escolar acaba por reproduzir nos processos educativos a hierarquia social.

Como ocorria com a maioria dos estudantes franceses oriundos das classes populares, cujas limitações tal qual a de natureza linguística os impediam de passarem nas etapas de seleção da carreira escolar, essa realidade é observada atualmente no Brasil. Isso porque os estudantes das classes de baixa renda e de baixo capital cultural são submetidos a uma superseleção. Grande parte desses estudantes é contida nas mais diversas etapas: antecedem aos exames, abarcam-nos e continuam mesmo após estes.

Assim, os estudantes pobres que conseguem seguir adiante nos estudos passam por um processo de alta seleção entre os de seu meio social. Esses representam os poucos que conseguiram se adaptar e incorporam o *habitus* próprio das classes dominantes. É, portanto, um processo de superseleção a que os estudantes socialmente desprivilegiados são submetidos.

Em um sistema escolar seletivo e excludente, quanto maior a proximidade da cultura do estudante com o estudado, maior a probabilidade de êxito do discente em exames como o ENEM:

Nesse sentido, a cultura **legítima**, referendada pelos exames e diplomas, vem a ser aquela pertencente às classes privilegiadas. O ensino pressupõe implicitamente “um corpo de saberes, de saber-fazer e, principalmente, de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultivadas”. Assim, o que se estabelece como dom natural constitui-se geralmente em manifestação

de afinidades ligadas a valores sociais bem determinados e às exigências do sistema escolar. No limite, o privilégio social e as habilidades adquiridas na família burguesa travestem-se em méritos individuais, “dons naturais” que o indivíduo possui. Logo, “para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação”. (CATANI, 2002, p. 65, grifo do autor).

A grande valorização do exame no sistema de ensino brasileiro reflete o esforço das camadas superiores em fazer dele uma exigência de *seleção social*, tendo a oportunidade e os meios dados pelo Estado. Nesse intuito, é maximizado o valor social das qualidades humanas e das qualificações profissionais produzidas, controladas e consagradas conforme seus interesses.

Por isso, segundo Bourdieu e Passeron (2012), as classes privilegiadas transferem cada vez mais o poder de seleção às instituições escolares. Essas classes operam com a aparência de que transmitiram seus privilégios a uma instância supostamente neutra. Por se tratar de uma sociedade que proclama ideologias democráticas, é que o sistema escolar brasileiro dissimula muitas das funções que desempenha.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2012), o exame surgiu efetivamente com a finalidade de promover e legitimar a distinção pessoal, profissional e social. Nesses termos, os exames de seleção não são justos nem neutros porque velam a relação de desigualdade que há entre a estrutura de classes e o sistema de ensino. Sob o pretexto de ser justo e neutro, o próprio ENEM chega até a reconhecer de forma ampla as condições socioeconômicas dos estudantes, mas em hipótese alguma as considera para efeito de nota e de classificação.

Dessa forma, os sistemas educacionais reprodutores utilizam-se dos exames com o objetivo de construir e manter uma hierarquia social na qual suas posições correspondam aos níveis mais elevados, por isso, a valorização do capital cultural, no qual se destaca o de natureza linguística. Entretanto, Bourdieu e Passeron (2012; 2015) esclarecem que isso não ocorre sem a influência de outras formas de hierarquização social, formuladas por setores sociais diversos, como é o caso, por exemplo, do mercado.

Tal é a seletividade dos exames no Brasil, como os vestibulares tradicionais e o ENEM, que ante a baixa oferta em face da demanda chegam mesmo a conferir o direito de acesso ou não ao ensino superior. É com a baixa oferta ante a grande demanda que esses exames se revestem do poder de determinar quem prossegue

nos estudos e quem não o pode fazer, conforme se verifica no ENEM. Isso porque, mesmo esse Exame, que surgiu sob o pretexto de avaliar a qualidade do ensino médio, cumpre o papel de seleção dos que prosseguem os estudos no nível superior.

Sistemas e instituições escolares que se utilizam de exames, como os vestibulares tradicionais e o ENEM, acabam por induzir os estudantes detentores de um capital cultural “inferior” a escolherem cursos e modalidades de menor prestígio social (como as licenciaturas do noturno). A seu favor, contam com o alto grau de seletividade dos cursos socialmente privilegiados.

Entretanto, Bourdieu e Passeron (2015) compreendem que, ao escolherem os cursos de menor prestígio, os estudantes desprovidos dos capitais econômico, social e cultural assim procedem como estratégia plausível para poderem continuar seus estudos em um nível de ensino mais avançado.

1.5 Os campos sociais: o jogo e as regras

Cada campo se constitui um mundo social relativamente autônomo. Exige, pois, daqueles que nele estão envolvidos um conhecimento prático das suas regras de funcionamento, ou seja, de um *habitus* incorporado pela socialização prévia e/ou por uma socialização com o que é praticado no campo específico. Quanto mais especializados forem os campos, maior a suposição e exigência de um saber prático das regras tácitas de seu funcionamento.

Para Setton (2004), é certo que os conceitos de campo e de *habitus* mantêm estreitas relações. Porém, enquanto o campo é formado por um conjunto de relações históricas e objetivas ancoradas em certas formas de poder (tipos de capital), o *habitus* é formado por um conjunto de relações históricas, incorporadas e manifestas tanto coletiva quanto individualmente. Dessa forma, no campo educacional as formas de poder que atuam acabam por abraçar um *habitus* que lhe é particular, por isso a valorização do *habitus* acentuadamente das classes privilegiadas.

De certa maneira, a noção de sociedade é dissipada pela noção de diversos campos e de diversos espaços sociais, ao que cada campo tem autonomia de prescrever seus próprios valores e regras inerentes, além de possuir os próprios princípios de regulação. É nesses termos que o ENEM acaba por receber do Estado

a legitimação, bem como se torna um mecanismo normatizador, afinal, estabelece, por exemplo, o currículo e o capital cultural como legítimos.

Porém, Bourdieu (1990) não se limita à noção de regras e regularidades dentro de cada campo. Para ele, é um pouco mais complexo, pois o jogo social, embora seja regrado e tenha regularidades, não segue regras constantes porque faz interpretações variadas normalmente segundo os interesses da classe que domina. Essa seria uma das razões de o ENEM apresentar, nessas quase duas décadas de existência, alterações em suas disposições.

As regras, princípios das leis regentes no campo, delimitam um espaço socialmente estruturado em que agentes jogam, de acordo com as posições que ocupam naquele campo, seja para alterar, seja para conservar seus limites e forma. Daí a importância que esses agentes dão às estratégias pertinentes conforme as regras estabelecidas em cada momento.

Vale ressaltar que estabelecer o limite do campo é uma tarefa difícil, pelo fato de que constantemente ele é objeto de disputa no próprio campo. Outro aspecto igualmente importante é que os integrantes do campo buscam continuamente se diferenciar dos seus adversários mais imediatos, no intuito de reduzir a competição e estabelecer um monopólio sobre um subsetor particular do campo. Desse jeito os esforços incessantes dos integrantes do campo para impor critérios de competição e de pertença podem ser mais ou menos bem-sucedidos, dependendo de conjunturas particulares. Portanto, os limites do campo só podem ser identificados na prática de cada situação.

O campo é um sistema padronizado de forças objetivas, uma configuração relacional dotada de gravidade específica, imposta a todos os objetos e agentes que entram nele. Simultaneamente, é um espaço de conflito e de competição, campo de disputa em que os participantes visam a ter o monopólio sobre os tipos de capital efetivos, e sobre o poder de decretar hierarquias e uma “taxa de conversão” entre todos os tipos de autoridade no campo do poder. No desenrolar das disputas, a forma e as divisões do campo se tornam o objetivo central, constituindo-se em campos de poder, nos quais tipos de capital pertinentes e valorizados são objetos de disputa. Nesse sentido, Bourdieu e Wacquant (1992, p. 99) concluem que “em cada momento, o que define a estrutura do campo é o estado das relações de força entre os jogadores”.

As lutas inerentes aos campos sociais e a consequente mobilização dos tipos de capital (de poder) ocorrem pela existência de interesses em jogo. Ter interesse é participar, é acatar implicitamente que o jogo apresenta mérito suficiente para ser jogado e que os objetivos em questão merecem ser disputados. Esses interesses são socialmente constituídos e apenas existem na relação com um espaço social no interior do qual certas coisas são importantes e outras são indiferentes para os agentes socializados, constituídos de maneira a criar diferenças correspondentes às diferenças objetivas nesse campo. Ao mesmo tempo, querer fazer parte das mudanças na estrutura de poder em um campo é ter em comum com os oponentes a concordância com o fato de que “vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo” (BOURDIEU, 1996, p. 141).

Segundo Bourdieu e Passeron (2012), a resistência às regras do jogo não pode ser operada sem retaliação. A não aceitação das regras do jogo pelos agentes sociais, de forma individual, imprime sobre estes a retaliação. Logo, não participar do jogo impõe aos indivíduos subversivos a autoeliminação. Nesses termos, pode-se compreender que ser subversivo não representa propriamente resistir ao jogo, e, sim, “eliminar-se”.

Compreendendo que é possível fazer resistência individual e indiretamente, Scott (1985) revela que, na verdade, essa é a forma mais comum de resistência, pois exige ações que

[...] requerem pouca ou nenhuma forma de coordenação ou planejamento; fazem uso de entendimentos implícitos e redes sociais informais; frequentemente, representam um modo de autoajuda individual; e, no mais das vezes, evitam qualquer confronto simbólico direto com a autoridade. (SCOTT, 1985, p. 18).

Uma vez que Bourdieu (1983b; 2014) apresenta que há a possibilidade de os jogadores mudarem as regras do jogo pelo consenso, mas não sem o consentimento das classes privilegiadas, torna-se possível pensar em resistência a partir da crescente recusa dessas regras em um movimento coletivo. Ora, se o poder simbólico é o que legitima as regras, não se pode cogitar a resistência sem postura e posicionamento contra o que esse poder (simbólico) apregoa.

Uma vez que a educação é um mecanismo que pode possibilitar a ascensão e a distinção social, amplia-se o número de concorrentes em disputa. No entanto, como a educação brasileira não universalizou o acesso aos níveis mais elevados de ensino, a competitividade é acentuada, assim como a eliminação.

Estas lutas, disputas de interesse no jogo em um campo, não ocorrem pela ação sem sentido de agentes sociais, o que não significa supor que eles sejam racionais, que têm razão para agir como agem e que suas ações sejam dirigidas por essas razões. “Eles podem ter condutas razoáveis sem serem racionais, podem ter condutas às quais podemos dar razão, como dizem os clássicos, a partir da história da racionalidade, sem que essas condutas tenham tido a razão como princípio”. (BOURDIEU, 1996, p. 138).

Como todo jogo, delineiam-se regras e até mesmo estratégias. Destaca-se que tanto as regras quanto as estratégias dependem do estado da problemática, isto é, do espaço de probabilidades herdado de lutas anteriores, que tende a definir o espaço de tomadas de posição possíveis e a orientar a busca de soluções. Quando o ENEM – a exemplo do sistema escolar e dos exames vestibulares tradicionais – elegeu o capital cultural e o *habitus* próprio das classes privilegiadas, esses passaram a compor as regras vigentes.

Na educação, conforme esclarecem Nascimento e Carneiro (2016), não basta aos estudantes das classes e frações de classes compreenderem que os mecanismos são intencionalmente orientados por uma lógica de eliminação. É necessário, a partir dessa compreensão, elaborar as estratégias pertinentes. Portanto, no que diz respeito à disputa do ENEM, aos estudantes pobres não cabe, por exemplo, abraçar a subversão se quiserem ter chances, pois a autoeliminação em nada altera o jogo ou a situação desses estudantes.

Faz-se necessário, sim, jogar o jogo. Contudo, a partir da compreensão dos mecanismos e dispositivos que operam dissimuladamente, é necessário que as classes e frações de classes menos abastadas elaborem estratégias de superação, que não apenas lhes permitam permanecerem no jogo, mas também alcançarem o capital cultural suficiente para o êxito.

É bem verdade que acatar as regras desse jogo significa legitimar o Exame. No entanto, aos estudantes e escolas desfavorecidos no jogo, compreender e denunciar as desigualdades operadas pelo sistema escolar e seus mecanismos é resistir ao poder simbólico e combater a continuidade dessas desigualdades.

1.5.1 Das estratégias de conservação e de transformação

Se o espaço social é um campo de lutas onde os agentes – sejam eles indivíduos ou grupos – elaboram suas estratégias a fim de se manterem ou mesmo

melhorarem sua posição na sociedade, tais estratégias são orientadas pelas regras que operam em cada campo específico. Destaca-se, porém, que nessas sociedades desiguais são inevitáveis conflitos e competição entre os indivíduos, bem como entre as classes e frações de classes.

Nesse sentido, no Brasil o ensino médio desde o período colonial representou um espaço privilegiado. Historicamente até o século XX as camadas populares estavam alijadas desse nível de ensino. Entretanto, sua expansão provocou uma reorganização das regras de exclusão/eliminação, atestada pelos índices de evasão até esse nível de ensino. Afinal, mesmo com a acentuada ampliação do acesso ao ensino médio que ocorreu entre os anos de 1990 e de 2000, em 2014 apenas 56,7% dos jovens até 19 anos haviam concluído esse nível de ensino (IBGE, 2015).

Essa expansão, ainda que limitada, do acesso a esse nível de ensino passou a impactar também na demanda pelo ensino superior. No entanto, até o final da década de 1990, o acesso aos cursos de nível superior foi controlado exclusivamente pelos vestibulares tradicionais. Com a criação e o empoderamento do ENEM, este logo passou a assumir a tarefa de controlador do acesso ao ensino superior, ampliando suas responsabilidades para além de “avaliação” do ensino médio.

Logo, no sistema escolar brasileiro o acesso ao ensino superior continua controlado pela seletividade. Em sistemas escolares com essa característica, as famílias dotadas de um capital econômico privilegiado tendem a propiciar a seus membros o acesso aos mais diversos bens culturais e às instituições de ensino que apresentem melhores resultados.

Além disso, proporcionam outras condições materiais, tais como disponibilidade integral para estudos, cursos adicionais, aulas de reforço quando se fazem necessárias, lar como ambiente adequado para estudos. Algumas dessas condições se acentuam particularmente na etapa de ensino médio, que antecede aos exames como o do ENEM.

Bourdieu e Passeron (2015) esclarecem, porém, que as famílias de baixo capital econômico tendem a não investi-lo em educação. Seja pela insuficiência de recursos até para a subsistência familiar, seja pela compreensão limitada das oportunidades em disputa, seja por vislumbrarem poucas probabilidades de êxito.

Daí a “preparação” dos estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas não fazer frente à dos mais favorecidos. Aliás, muitos deles se sentem,

devido às poucas condições financeiras de suas famílias, obrigados ou tentados ao trabalho e a estágios, tirando-lhes também o recurso tempo. Dessa forma, para os estudantes de classes populares, dividir seu tempo de estudo com estágio ou trabalho corresponde a se sacrificar, reduzindo assim suas oportunidades em exames como o ENEM.

Em contraste com isso, o tempo para as camadas privilegiadas lhes favorece, uma vez que destinar tempo efetivo ao estudo faz parte do *habitus* incorporado por parcela significativa das classes privilegiadas, que também podem se dedicar exclusivamente à sua preparação.

Nesse raciocínio, Bourdieu e Passeron (20012; 2015) apresentam que, em geral, as famílias adotam conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar relacionadas à classe ou fração de classe a que pertencem.

Assim, as famílias de classes baixas, comumente pobres em capital econômico e cultural, tendem a investir de maneira um tanto moderada na educação dos filhos e do sistema de ensino. Esse investimento, bem inferior, é explicado por várias razões. Uma delas se deve à percepção, pelos exemplos acumulados, de que a probabilidade de êxito é baixa e o retorno é incerto.

Em função até das condições socioeconômicas desfavoráveis, é mais usual a entrada precoce dos filhos dessas famílias para o mercado de trabalho. No Brasil, apesar de “remuneração” bem inferior, os estágios chegam a funcionar como uma espécie de trabalho. Em qualquer desses casos – emprego ou estágio -, os estudos não ocupam um lugar de destaque para esses estudantes.

Como a educação se caracteriza como um investimento de baixo retorno, incerto e em longo prazo, as famílias das classes populares tendem, ainda, a agir com certa liberalidade. Diante disso, esse grupo social costuma adotar o que Bourdieu chama de “liberalismo” em relação à educação dos filhos. A vida escolar da prole não segue, portanto, acompanhada de maneira muito sistemática e nem há uma cobrança satisfatória em relação ao sucesso escolar.

As aspirações escolares desse grupo são modestas. O que se espera dos filhos é que eles estudem apenas o suficiente para se elevarem ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais ou para se sustentarem. Normalmente, dada a inflação de títulos de ensino médio a partir da década de 1990, esse nível de ensino já significa alcançar uma escolarização superior às dos pais.

Essas famílias mais pobres tendem a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só costuma ser feito nos casos em que a criança apresenta, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar uma aposta menos arriscada no investimento escolar. Dessa forma, um curso técnico se torna tão atraente a alguns estudantes e famílias populares quanto o curso superior o é para as classes mais privilegiadas.

Distinguindo-se, porém, das classes populares, as classes médias procuram investir de modo intenso e sistemático na escolarização de seus membros, normalmente filhos. Esse comportamento se explica, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as das classes populares) de alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuem um volume razoável de capitais que lhes permite investir no mercado escolar sem que isso represente maiores riscos.

Para Bourdieu, no entanto, o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas pelas chances comparativamente superiores de seus filhos alcançarem o êxito escolar. O autor destaca que é fundamental considerar, igualmente, as expectativas quanto ao futuro que esses grupos sociais cultivam.

Isso porque, originárias em grande parte das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutrem esperanças de continuarem sua ascensão social, cada vez mais em direção às elites. Portanto, todas as condutas das classes médias são parte de um esforço mais amplo no intuito de se criar condições favoráveis à ascensão social.

Nogueira e Nogueira (2016) identificam em Bourdieu três componentes desse esforço, que são o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. Assim, o ascetismo se relaciona à disposição de as famílias de classes médias valorizarem os estudos acentuadamente mais do que as das demais classes. Em virtude disso, essas famílias se dispõem a renunciar prazeres e gastos imediatos em prol de seu projeto de futuro. Dispõem-se, ainda, a aplicar um rigor maior na educação dos filhos, valorizando a disciplina, o autocontrole e a dedicação intensa e contínua aos estudos.

Nogueira e Nogueira (2016) elucidam que o malthusianismo diz respeito à propensão ao controle da fecundidade. Nesse caso, as famílias das classes médias

tendem a esse controle mais do que as de classes baixas e altas. Naturalmente que essa estratégia de concentração dos investimentos é inconsciente, mas efetiva.

Já a boa vontade cultural diz respeito ao reconhecimento da cultura legítima e ao esforço sistemático para alcançá-la. As famílias das classes médias – particularmente aquelas originárias das camadas populares e que, por esse motivo, detêm um limitado capital cultural – empreendem uma série de ações (compra de livros, contratação de professores particulares, frequência a eventos culturais etc.) com vistas à aquisição de capital cultural.

Por fim, as classes altas – normalmente ricas em todas as formas de capital – investem também na aquisição do capital cultural. Seu investimento econômico demanda menos esforço do que das demais classes, apesar de ser o mais elevado. Embora seus filhos costumem alcançar êxito no sistema escolar, não dependem tanto deste porque não dependem tanto da reconversão do capital cultural em econômico para manterem sua condição privilegiada, uma vez que o capital econômico investido em educação não desfalca exatamente o volume de reserva que possuem desse tipo de capital.

Este capítulo, a partir de todos esses conceitos e estratégias, apresentou como se operam as desigualdades no sistema escolar e sua legitimação pelo poder simbólico. Destaca-se, também, a influência dos diversos capitais no rendimento dos estudantes e sua importância no jogo que opera além das aparências de exames como o ENEM.

Assim, no jogo das classificações e desclassificações dos exames de seleção, dentre os quais estão os vestibulares tradicionais e o ENEM, as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, em que os estudantes de famílias com as melhores condições materiais e culturais se sobressaem em relação aos estudantes de famílias mais pobres. Isso porque essa condição privilegiada das famílias é que possibilita, aos estudantes oriundos das classes e frações de classes privilegiadas, elaborarem as melhores estratégias que seus capitais social, econômico e cultural permitem.

CAPÍTULO 2:

2 A (IN)COERÊNCIA HISTÓRICA DO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO

“A crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto.”

Darcy Ribeiro

Neste capítulo, inicia-se um histórico da educação brasileira, que trata dos mais diversos elementos que a constituíram, inclusive suas reviravoltas e mecanismos de desigualdades. Contextualizaram-se, neste capítulo, o desenvolvimento da avaliação no Brasil até o início das avaliações em larga escala no País.

A educação no Brasil, segundo Vieira e Farias (2011), iniciou-se por interesse estritamente comercial, uma vez que os portugueses visavam à exploração de riquezas naturais. Pensar ações educativas no território recém-descoberto apontava para ações que objetivassem as condições para a exploração dos indígenas e das riquezas da terra, de forma que as resistências se minimizassem. Para tal, a estratégia empregada foi a conquista dos indígenas pelas letras e pela fé, desde a chegada dos jesuítas⁵ já no século XVI, facilitando, assim, o trabalho dos colonizadores.

Foi nesse contexto que se desenvolveu a história do negro no Brasil, porém com realidade muito mais adversa. Durante todo o período de escravidão (1530-1888) no Brasil, o negro foi desterrado, forçado ao trabalho escravo e aliado de qualquer ação escolar. Com a abolição da escravidão, foi submetido ao racismo e à marginalização que ainda perduram e têm seus reflexos inclusive no sistema escolar brasileiro. Apesar da conquista de políticas afirmativas como a de cotas, a discriminação e o preconceito contra o negro permanecem, ainda que um pouco mais velados que antes.

⁵ Ferreira Júnior (2007) relembra que os jesuítas pertenciam à Companhia de Jesus, uma Ordem Religiosa criada por Inácio de Loyola e canonizada pelo Papa Paulo III. A Companhia de Jesus foi uma das iniciativas da Contrarreforma. Os jesuítas tinham três atribuições: defender o Papa e, conseqüentemente, a fé católica; “reconverter” os cristãos, mais especificamente os reformados; e evangelizar os “povos bárbaros” de outros continentes. Tais atribuições, especialmente essa última, confeririam à Ordem dos jesuítas a primazia da “evangelização” dos índios da nova colônia.

Conforme registram Gonçalves (2011) e Aranha (2006), uma vez no propósito traçado inicialmente de “domesticação” indígena, e com a necessidade de se atender à elite colonial, a educação no século XVII executou ações de interesse fundamentalmente da classe dirigente. Além disso, a Coroa Portuguesa barrou a colônia de ter autonomia de qualquer natureza, inclusive escolar. Por essa razão, impôs-lhe a proibição de se criar universidades. Concomitantemente, os brasileiros que pretendiam seguir estudos eram incentivados a estudarem nas universidades portuguesas no além-mar.

A criação e a manutenção de mecanismos de dominação e de distinção, como verificado nesse monopólio português do ensino superior, atenderam e continuam a atender ao objetivo de manutenção da ordem social. Restringir os ensinamentos avançados a Portugal funcionava como uma estratégia para conferir a distinção de que fala Bourdieu (2015) ao ensino da metrópole e, por conseguinte, mantê-la e legitimá-la como colonizadora.

De acordo com Gonçalves (2011), nesse contexto diversos fatores impuseram o fim à hegemonia jesuítica de duzentos e dez anos. Dentre esses fatores, o autor identifica a insurgência de movimentos contestatórios e a nova orientação do Estado português pelos ideais de que a educação deveria formar súditos submetidos estritamente às leis e aos costumes lusos.

Esse autor apresenta ainda que a reorganização administrativa promovida no Brasil, sob o comando do Marquês de Pombal⁶, orientou-se pelo combate ao poder político e econômico alcançado pelos jesuítas. Prova disso foram as dificuldades de substituição da estrutura educacional então existente e a pouca expressão das medidas administrativas pós-expulsão jesuítica. Assim, uma estrutura já irrisória - que contava com 510 jesuítas no Brasil - foi substituída pela força de trabalho de apenas 44 professores leigos.

Azevedo (1963) desvela a dimensão dessa medida abrupta:

Para se avaliar a profundidade desse golpe para Portugal e especialmente para o Brasil, bastará lembrar ainda uma vez que, no momento de sua expulsão, possuíam os jesuítas só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia. (AZEVEDO, 1963, p. 539).

⁶ À época, Primeiro-Ministro do Rei D. José I.

Para se ter uma noção do valor dado à educação na época, três elementos são bastante expressivos: a contratação de professores, suas condições de trabalho e o financiamento público da educação. Gonçalves (2011) destaca que do concurso para docentes, realizado no ano seguinte à expulsão dos jesuítas, nenhum aprovado chegou a ser convocado em 15 anos, mesmo ante a escassez desses profissionais. Além disso, os docentes aprovados nos concursos seguintes tinham que lecionar em suas próprias casas, uma vez que as edificações jesuítas não foram utilizadas e somente um século depois (na década de 1780) se construiriam os primeiros prédios escolares públicos.

Por sua vez Nascimento, Silva e Carneiro (2016) apontam que a falta de prioridade à educação claramente se verifica pela ausência, até então, de financiamento público. Até 1772, apenas taxas sobre a produção de alguns produtos mantinham as aulas no Brasil, e somente nesse ano foi instituída a primeira lei, conhecida como “Subsídio Literário”⁷, que previa receita pública destinada à educação.

A dimensão desse abandono no âmbito escolar não se alterou ao longo das décadas que se seguiram, até que no início do século XIX, com a invasão iminente de Portugal por Napoleão Bonaparte, a família real e a corte portuguesa fugiram para o Brasil. Então, para atender aos seus interesses, a elite portuguesa construiu o Museu Real, teatros, bibliotecas, academias literárias e científicas, cátedras e instituições culturais e educacionais, com ênfase no ensino superior. Gonçalves (2011) ressalta, porém, que para as camadas pobres a educação pública foi praticamente ignorada, ficando restrita à escolarização primária e relegada ao irrisório subsídio literário.

Verifica-se que a educação nesse período era muito mais propícia àqueles que podiam pagar por ela. Portanto, o capital econômico influenciava de maneira ainda mais intensa a aquisição do capital cultural, na sua forma incorporada.

Por ocasião do Período Imperial (1822-1889), suas medidas não conseguiram provocar melhoria significativa na educação. É o caso, por exemplo, da Constituição de 1824, ao assegurar a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e do Ato

⁷ O “Subsídio Literário” (1772-1835) representava uma arrecadação destinada apenas ao pagamento dos professores. Ficou notabilizado por ser insuficiente para atender à folha de pagamento dos docentes, e ainda mais para outras despesas.

Adicional de 1834⁸, que estabeleceu a descentralização da instrução pública. Com essas condições, as famílias abastadas continuaram a recorrer a colégios ou professores particulares para instruírem seus filhos, enquanto a educação pública continuou preterida pelo Estado.

A dualidade do ensino nesse período continuou. Considerando que a formação dos professores era precária, em 1835 foi criada a primeira Escola Normal do Brasil. Em contraste, criou-se o Imperial *Collegio* de Pedro II em 1837, cujo propósito era educar a elite econômica, intelectual e religiosa brasileira. Enquanto a Escola Normal se dirigia aos menos afortunados, os colégios eram destinados às elites.

Já na segunda metade do século XIX, ocorreu expansão do ensino secundário particular. Segundo Gonçalves (2011, p. 102), “[...] não podemos desconsiderar a expansão do ensino secundário particular, que visava à preparação de sua clientela para o ingresso nos exames do ensino superior”. Essa expansão aconteceu tanto devido ao quase inexistente sistema público de ensino nesse nível, quanto devido à concorrência que havia em torno das poucas vagas nas cátedras.

Fausto (1995) oferece um panorama da formação escolar do povo brasileiro nesse período. Destaque para as desigualdades verificadas nas relações de gênero e mais intensamente nas de raça:

Os primeiros dados gerais sobre instrução mostram enormes carências nessa área. Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetos atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Apurou-se ainda que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar. (FAUSTO, 1995, p. 237).

Embora Gonçalves (2011) afirme que a instauração da República tenha sido fundamental para uma reorientação da educação no país, essas mudanças ocorreram de forma expressa a partir da década de 1930, com a implantação de um sistema escolar no Brasil, ainda que precário. Foi quando começou uma real

⁸ O ato adicional de 1834 diz respeito à única emenda da Constituição de 1824, a lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. O ato adicional trouxe mudanças diversas e significativas, ao extinguir os Conselhos Gerais das províncias e criar, em seu lugar, as assembleias legislativas provinciais, que ganharam autonomia para legislar sobre a educação e outros setores, como a economia e a justiça.

expansão da educação pública e, conseqüentemente, do acesso das camadas menos abastadas. Fausto (1995) retrata bem qual era a situação da educação básica até o início da década de 1930:

Na esfera do ensino secundário, tratava-se de começar a implantá-lo, pois até então, na maior parte do país, não passava de cursos preparatórios para ingresso nas escolas superiores. A reforma Campos estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior. A complexidade do currículo, a duração dos estudos, abrangendo um ciclo fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, vincularam o ensino secundário ao objetivo de preparar novas elites. (FAUSTO, 1995, p. 338).

O acesso ao ensino médio era um divisor ainda mais acentuado de classes: além de seu acesso já bastante restrito, sua estruturação impedia que os poucos estudantes oriundos das camadas menos abastadas pudessem dar continuidade aos estudos.

Conforme Gonçalves (2011), por ocasião da Revolução de 1930⁹, com postura autoritária e centralizadora, Getúlio Vargas assumiu o poder, compreendendo a educação como essencial para o desenvolvimento do país. Tomou medidas importantes no que concerne à educação, como a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a do Estatuto das Universidades Brasileiras, que objetivaram promover o desenvolvimento de um sistema de ensino nacional.

Nascimento, Silva e Carneiro (2016) apontam que o embate entre os apologistas da educação pública e gratuita e os defensores dos interesses privados foi intenso nesse período. Enquanto os intelectuais da educação notabilizaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932, por meio do qual os intelectuais imprimiram a ideia de educação como política pública, o empresariado industrial e a igreja católica fizeram valer os interesses privados nas políticas públicas, legitimando-os por meio de dispositivos como a isenção tributária para as instituições particulares de ensino.

Como bem resgatam Galter, Mendes e Perin (2016), o Manifesto dos Pioneiros, intitulado desde o início de *A Reconstrução Educacional no Brasil*, surgiu em razão da IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1931. Nesse evento, o então ministro Francisco Campos e o Presidente da República Getúlio

⁹ A denominada Revolução de 1930 recebe ainda diversas interpretações, entre elas: cisão da burguesia, permitindo a ascensão da burguesia industrial; revolução da classe média; e golpe militar.

Vargas conclamaram os intelectuais a elaborarem os eixos orientadores que respondessem às necessidades educacionais do país.

Se a constituição de 1934 já estabelecia a União como a responsável por ditar as diretrizes da educação nacional, o Estado Novo (1935-1945) ampliou a competência da União, que passou a fixar as bases e diretrizes para a educação do país. Criado quando Gustavo Capanema dirigia o Ministério da Educação, o então denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) elaborou de 1942 a 1946 as Leis Orgânicas de Ensino¹⁰. Essas Leis buscavam (re)organizar a educação, do ensino primário ao secundário, inclusive os diversos cursos técnicos, muito valorizados naquele momento.

Em 1947 o alto índice de analfabetismo, contrastando com o baixo desenvolvimento do país, levou o Ministério da Educação, com apoio da UNESCO, a iniciar uma intensa campanha de educação de adultos, conforme destacam Piletti e Piletti (2013). Embora esse programa tenha sido esvaziado de sua natureza de mobilização social dos anos de 1951 a 1954, o aumento gradual no número de alunos efetivamente matriculados no então supletivo foi de fato bastante expressivo, conforme se verifica na tabela a seguir:

Tabela 1 – Histórico de matrículas na alfabetização – 1946-1950

Ano	1946 ¹¹	1947	1948	1949	1950
Matriculados	120.165	473.477	604.521	665.000	720.000

Fonte: Piletti; Piletti (2013).

De 1948 a 1961 as discussões, também marcadas pelo embate entre interesses públicos e privados em torno da educação, culminaram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961). Um dos avanços da LDBEN/1961 foi estabelecer como obrigatório o ensino primário obrigatório com 4 anos de duração, a partir dos 7 anos de idade. Por outro lado, os empresários da educação fizeram valer, por exemplo, que o art. 95 da LDBEN contemplasse o repasse público de verbas para instituições educacionais particulares.

A LDBEN previa, além disso, a construção do Plano Nacional de Educação

¹⁰ Essas Leis acabaram denominadas de Reforma Gustavo Capanema.

¹¹ Referência do ano que antecedeu ao início da campanha de educação de adultos.

(PNE). No entanto, o primeiro PNE não chegou a ser proposto como projeto de lei, mas apenas por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com posterior aprovação do CNE. Salienta-se que esse primeiro PNE era constituído por metas quantitativas e qualitativas bastante surreais para a realidade brasileira e que deveriam ser alcançadas pretensamente até 1970.

Gonçalves (2011) lembra que a Constituição de 1967 chegou a estender a gratuidade do ensino oficial ao ensino secundário e garantir a ampliação da gratuidade no ensino superior, sem sequer estipular a vinculação de recursos orçamentários. Medidas inócuas como essas dão dimensão do desprezo pela educação das classes mais pobres.

Esse histórico desdém do Estado brasileiro pela educação das classes menos favorecidas foi um mecanismo de exclusão bem mais perverso do que o operado no sistema francês. Isso porque, enquanto Bourdieu e Passeron (2012) denunciaram a eliminação que ocorria dentro do próprio sistema escolar francês – fosse por exame ou sem exame –, no Brasil os socialmente desprivilegiados sofriam a eliminação mesmo antes de alcançarem o sistema escolar.

Já em 1971, a Lei nº 5.692/1971 – orientada pelo espírito desenvolvimentista e pelas demandas de profissionalização – reformou o ensino primário e secundário. Uma mudança significativa foi a junção do antigo primário com o ginásio, tornando-os em 1º grau, de oito anos. Outra foi a oferta obrigatória do ensino profissionalizante no 2º grau, com formação de três ou quatro anos, de acordo com a habilitação profissional. Até esse momento o então ensino secundário compreendia o ginásio e o colegial. Além disso, conforme identifica Gonçalves (2011), o ensino fundamental de oito anos se tornou obrigatório apenas a partir dessa Lei.

Segundo Piletti e Piletti (2013), embora tenha atendido algumas demandas sociais, a Lei nº 5.692/1971 trouxe alguns aspectos bastante controversos, como a introdução de disciplinas obrigatórias de cunho cívico, o favorecimento para a ampliação da rede privada, via subsídios públicos; a diminuição da jornada escolar para ampliar a quantidade de turnos; o comprometimento de disciplinas importantes, como História e Geografia; e a eliminação de diversos conteúdos de 2º grau. Esses prejuízos na matriz curricular levaram ao crescimento do número de cursinhos preparatórios para os exames vestibulares.

Para Gonçalves (2011), a pretexto de promover a expansão do acesso à escola pública, essa lei também promoveu a formação aligeirada de docentes, com

dois anos apenas de formação (licenciaturas curtas). É bem verdade que essa ampliação do acesso realmente ocorreu, embora a duras penas: aumento do número de “professores leigos”, deterioração do salário e das condições de trabalho dos professores, aumento da taxa de repetência, dentre outros problemas.

O certo é que o modelo desenvolvimentista do governo militar deixou de herança para o povo brasileiro uma considerável dívida externa e uma situação econômica nacional por resolver.

De acordo com Fleury (2006), os anos de 1980 apresentaram uma contradição marcante. Por um lado, foram denominados de “a década perdida” em virtude da estagnação econômica pela qual toda a América Latina, em especial o Brasil, passou. Por outro, é nessa década que a efervescência democrática, protagonizada pelo novo sindicalismo e outros movimentos reivindicatórios de natureza diversa, conduz à instauração da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 e à redemocratização formalizada pela Constituição Federal de 1988.

Ainda no ano de 1990, o Governo Collor (1990-1992) implantou as primeiras ações de orientação neoliberal no Brasil, cujo exemplo mais nítido e expressivo foi a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A hegemonia da política neoliberal que se seguiu no Brasil desde então encontra explicação pertinente nas palavras de Bourdieu (1998, p. 42):

Ouve-se dizer por toda a parte, o dia inteiro – aí reside a força desse discurso dominante – que não há nada a opor à visão neoliberal, que ela consegue se apresentar como evidente, como desprovida de qualquer alternativa. Se ela comporta essa espécie de banalidade, é porque há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, ativamente, um certo número de intelectuais.

Ao desvelar a força do neoliberalismo, Bourdieu (1998) adverte para a necessidade de uma compreensão histórica dessa doutrina socioeconômica e do dogma que conserva de ser a solução para as crises, embora estas estejam cada vez mais intensas em sua vigência.

Vieira e Farias (2011) entendem que o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a responsabilidade de definir a política educacional do país, ao passo que descentralizou para os estados e municípios a execução dessa política. Com política alinhada à agenda do Banco Mundial, FHC operou o controle do sistema escolar a partir de uma política de avaliação em larga escala, que ampliava

o SAEB no ano de 1995, criava o Exame Nacional de Cursos (Provão) em 1996 e o ENEM em 1998. Sob essa mesma orientação estratégica, operou uma reforma do currículo de ensino fundamental, por proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Carvalho (2013) destaca que o contexto da política neoliberal de FHC foi propício para a expansão da rede privada, sobretudo na educação superior. A autora aponta que as condições foram tão favoráveis à educação privada - com crescimento expressivo a partir de 1995 - que até estabelecimentos não lucrativos se tornaram empresas educacionais.

Embora as discussões para a construção da nova LDBEN ocorressem desde a redemocratização do país em 1988, a lei foi sancionada apenas em dezembro de 1996. Há de se ressaltar que a Lei 9.394/1996 trouxe consigo muitas conquistas e inovações: a gestão democrática das escolas públicas; a educação profissional articulada com o ensino médio regular; a educação especial; bem como mudanças curriculares importantes, como a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia, além da introdução do ensino de *História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena* na matriz curricular.

Além disso, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela Lei nº 9.424/1996, foi relevante ao estabelecer o Ensino Fundamental como prioridade, em virtude de à época esse nível de ensino ser o obrigatório. Além disso, propunha-se a oferecer melhores remunerações para os professores, cujos salários se traduziam em valores cada vez mais críticos. O FUNDEF vinculava 60% de seus recursos à Manutenção e Defesa do Ensino. Vieira e Farias (2011) relembram que o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB) no ano de 2006, passando a atender também o ensino médio.

Convém esclarecer que, embora o Governo FHC tenha relegado as questões sociais, sua política educacional contemplou também algumas outras demandas educacionais:

sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações deflagradas a partir de 1995 são: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa

de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 202).

Por sua vez, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi marcado também por diversas mudanças na área educacional. Embora avançando nas políticas de cunho social, muitas de suas ações se mantiveram fiéis à agenda neoliberal.

Piletti e Piletti (2013) observam que, resultado de muita luta, o 1º Plano Nacional de Educação (PNE) oficial foi sancionado em janeiro de 2001. O Plano que vigorou de 2001 a 2010, maior parte do tempo já no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cumpriu apenas 33% das 294 metas estabelecidas. Dentre as cinco grandes metas, o país conseguiu cumprir duas delas: alcançou a matrícula de 88% das crianças de 4 a 6 anos em escolas e universalizou o ensino fundamental, alcançando a taxa de 97,6% em 2007.

Por outro lado, esses autores salientam que o país deixou de lograr êxito em três grandes metas: não conseguiu colocar 50% das crianças de até 3 anos de idade em creches; não erradicou o analfabetismo, embora entre os anos de 2000 e 2009 tenha baixado a taxa de 13,6% para 10%; não diminuiu a evasão no ensino médio em 5% ao ano conforme se propunha. Nesta última meta, a situação ainda piorou, pois a evasão que estava em torno de 10% subiu para 13,2% entre os anos de 2006 e 2008.

No que concerne às avaliações em larga escala, o Governo Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade ao processo desencadeado por FHC. Nesse sentido, criou ainda o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); o Exame Nacional de Desempenho (ENADE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Prova Brasil; e a Provinha Brasil. Além disso, ainda reformulou o ENEM em 2009, sob o pretexto de que era necessário avaliar o desempenho dos estudantes que ingressavam no ensino superior e possibilitar a certificação por seu intermédio.

A ampliação do acesso ao ensino superior público, particularmente nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, operou-se nos âmbitos público e privado. No público, ocorreu com a ampliação das estruturas das Universidades Federais, processo de interiorização das Universidades Federais e criação de Institutos Federais por todo o País. No privado, com a ampliação das verbas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a criação da oferta de bolsas

de estudos pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI).

De uma forma ou de outra as políticas públicas de educação no Brasil podem ser melhor compreendidas por meio de indicadores, embora estes sejam por si sós insuficientes para darem conta do processo. Nesse sentido, dois históricos oferecem uma melhor ideia do desdobramento da política educacional no Brasil: o de analfabetismo e o de acesso ao ensino superior.

Observe o histórico de redução do analfabetismo no Brasil, a partir do desenrolar das últimas cinco décadas:

Tabela 2 – Índice de analfabetismo no Brasil (1960-2015)

ANO	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ÍNDICE DE ANALFABETISMO	46%	43%	33%	22%	12,8%	9%	8,6%	8,7%	8,5%	8,3%	8,0%

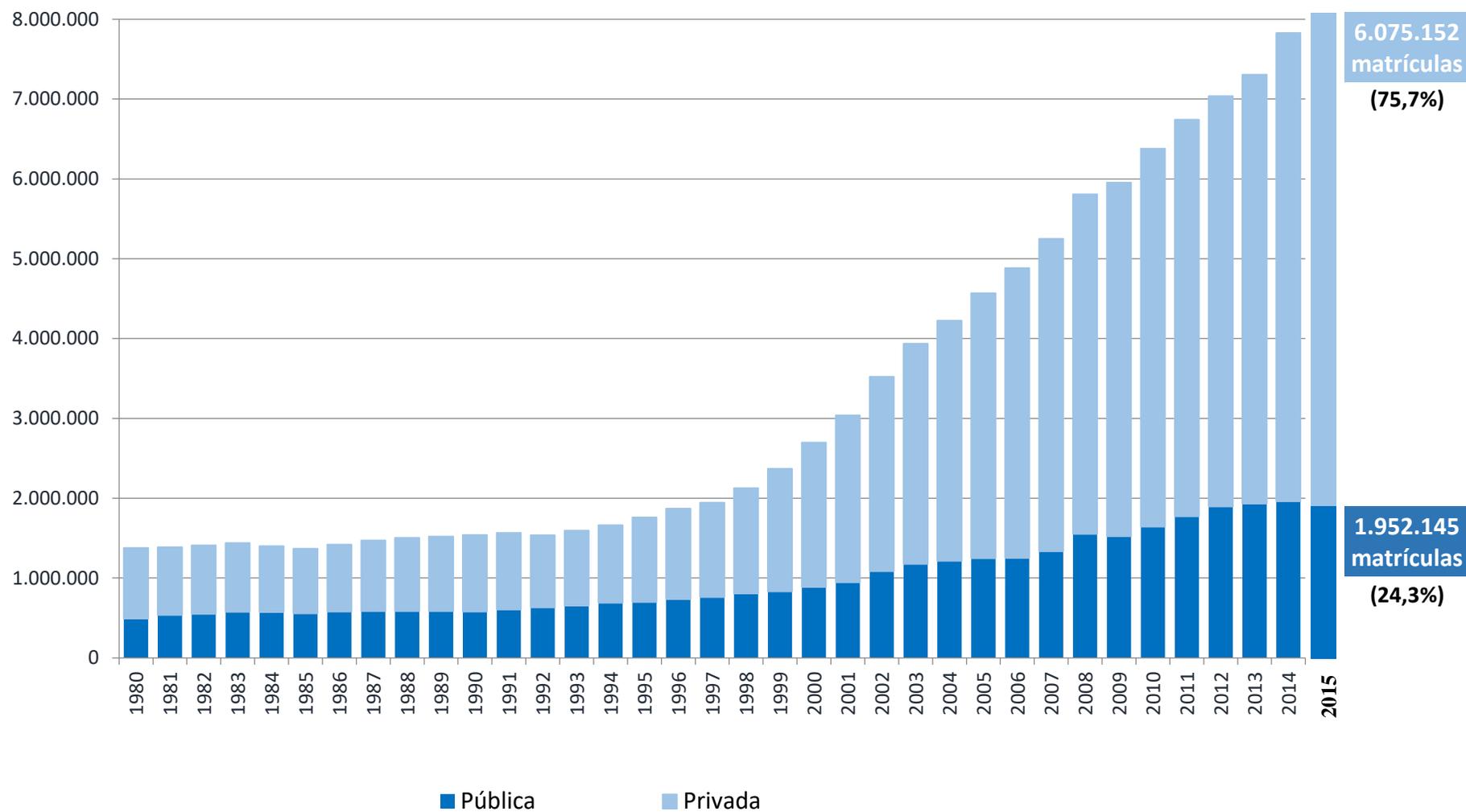
Fonte: INEP (2003); IBGE (2016).

Apesar dos mais de quinhentos anos de colonização do Brasil, as desigualdades sociais e o descaso com a educação pública conduziram a um índice altíssimo de analfabetismo no País. Ainda que desde a década de 1960 a educação brasileira tenha avançado intensamente no combate ao analfabetismo, as consequências do déficit histórico ainda persistem.

Assim, o índice de analfabetismo em 8% no ano de 2015 não deixa de ser elevado, mas contrasta bem com os índices de 1872, em que o país estava colonizado já há quase 4 séculos: 99,9% entre os escravos, 86% entre as mulheres brancas e 80% entre os homens brancos.

Outra dívida histórica do país com a população, especificamente com a oriunda de classes sociais desprivilegiadas, diz respeito ao acesso restrito ao ensino superior. É possível verificar que a significativa ampliação do acesso nas três últimas décadas é ofuscada pelo déficit histórico de acesso ao nível superior, conforme o gráfico a seguir apresenta:

Gráfico 1 – Histórico de matrículas em cursos de graduação por categoria administrativa – Brasil (1980-2015)



Fonte: INEP (2015; 2016).

No gráfico 1, fica evidenciada a ampliação do acesso ao ensino superior a partir do ano de 1993, após mais de uma década de estagnação do acesso às universidades que, frente ao aumento populacional, tornava ainda mais estrita a reprodução social e cultural.

No entanto, a expansão do ensino superior é mais contundente de 2003 a 2015, período em que os Governos Lula e Dilma praticamente mantiveram a agenda neoliberal de abertura do mercado educacional. Dessa forma, a expansão da rede privada encontrou guarida nas políticas que se seguiram de financiamento da educação privada com recursos públicos, ao mesmo tempo em que se investiu na ampliação das Universidades Públicas e dos Institutos Federais.

2.1 O ensino médio no Brasil

É evidente a forma como o acesso ao ensino médio – que conserva certa equivalência aos já denominados secundário, colegial e 2º grau – foi historicamente seletivo e elitista no Brasil, desde o período colonial. Apenas ao longo do século XX a educação alcançou o patamar de política pública de fato consistente.

Kuenzer (2009) resgata que em 1909 se iniciou uma espécie de ensino dual, com a criação das escolas de artes e ofícios. Naturalmente que, nas Escolas de Aprendizes Artífices criadas pelo Presidente Nilo Peçanha, o ensino profissional então oferecido era primário: de poucas letras e aprendizagem do trabalho manual.

Essas escolas não foram criadas para atender a industrialização. Antes, tinham a intenção moralizadora e repressiva, e visavam a formar o caráter dos desvalidos por meio do trabalho, conforme se pode constatar em uma das considerações no próprio Decreto nº 7.566/1909:

Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Esse trecho do Decreto revela, aliás, o preconceito social presente na motivação do texto oficial, ao presumir que os filhos dos desfavorecidos não tinham o hábito do trabalho profícuo e eram ociosos. Ao mesmo tempo, demonstra mais uma vez que a mão direita do Estado insiste em ignorar sua responsabilidade social já que o índice de analfabetismo era de 75% mesmo após 400 anos da colonização

portuguesa. Aliás, esse índice permaneceu invariável de 1900 a 1920, como informa Guimaraes-Iosif (2009). E, mais uma vez, a educação serviria apenas para amenizar o mal estar “provocado” por aqueles a quem o Estado havia abandonado.

Entretanto, para as elites havia o ensino primário, o secundário e o ensino superior como percurso quase certo. Nesse período já havia exames para ingresso no ensino superior, o que conferia as vagas basicamente àqueles que podiam apenas se dedicar aos estudos próprios. Assim, conforme Kuenzer (2009), enquanto aos trabalhadores restavam as funções instrumentais, aos membros da elite se reservavam as funções intelectuais.

É bem verdade que essa dualidade na educação brasileira não pode ser compreendida senão a partir das relações de desigualdade que se operam entre as classes sociais. Sua origem remonta à colonização e à implantação do capitalismo, mas permanece devido aos seus mais diversos mecanismos mantenedores.

O desenvolvimento do ensino médio só passou a receber maior atenção na segunda metade da década de 1980. Até essa década o acesso ao ensino médio estava longe de ser expressivo, pois apenas 2.800.000 dos 6.300.000 jovens, correspondentes a 30%, estavam matriculados nesse nível de ensino, conforme Silva e Ribeiro (2015).

Em meio às discussões e mudanças do final do século XX, quando o ensino médio se tornou bastante debatido, dada a sua importância para o mercado de trabalho e para o que se projetava para um futuro do conhecimento, já se compreendia que estava se iniciando um processo no qual o conhecimento socialmente construído se tornaria um fenômeno popular.

Para Zibas, Aguiar e Bueno (2002) isso ocorreu porque

[...] as rápidas transformações geopolíticas e macroestruturais dos anos 90 trouxeram, como corolário, novas tecnologias de produção e de organização do trabalho, o que passou a exigir, dos jovens trabalhadores, uma qualificação voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa: adaptação não só às constantes inovações tecnológicas e organizacionais, mas, também, à insegurança do vínculo do trabalhador com a empresa, onde períodos de sobrecarga de trabalho e de estagnação se alternam. Nesse cenário, as exigências de conclusão do Ensino Médio para trabalhadores de diversos ramos passaram a figurar, como item mandatário, dos requisitos internacionais para certificação de qualidade dos produtos das empresas. (ZIBAS; AGUIAR; BUENO, 2002, p. 12).

Bueno (2000), por sua vez, destaca que o século XX exigiria

[...] algumas das transformações mais significativas no “espaço do conhecimento”: redução da importância da concepção de estoques e pacotes fechados de conhecimento, dada a sua ampliação e diversificação; substituição da apropriação pela ideia de “navegar” pelo conhecimento: o “saber fazer” se sobrepõe ao “adquirir”; reforço da função do educando como sujeito da própria formação; acesso obrigatório à informação articulado à exigência de resgate da cidadania, dentre outras. (BUENO, 2000, p. 55-56).

No entanto, a autora aponta que a falta de identidade nas políticas de ensino médio da América Latina se dá porque os formuladores das políticas nacionais preferem as fórmulas comuns, que empregam medidas “consensuais”, tais quais a privatização e a descentralização. Os sistemas educacionais da América Latina, ao invés de buscarem oferecer resposta às necessidades reais, contentam-se com “o espelhismo naturalizado e o protagonismo das agências internacionais” (BUENO, 2000, p. 89).

Ao se considerar que apenas na década de 1990 a expansão do ensino médio ocorreu de fato, é correto concluir que:

O acesso das camadas populares ao Ensino Médio, em nosso país, é um fenômeno relativamente recente e inconcluso, o qual se intensificou somente nas últimas décadas. Isso porque a História da Educação no Brasil revela que a preocupação com a implementação de políticas públicas voltadas para a configuração da educação básica enquanto um direito universal é algo muito recente. E revela ainda que no que se refere à implementação, especialmente, em relação ao ensino médio, essas políticas carecem ainda de um longo percurso e de investimento em ações mais efetivas para a sua concretização. (SILVA; RIBEIRO, 2015).

Conforme a tabela a seguir, pode-se observar como as necessidades que se impuseram naquele momento fizeram avançar o acesso ao ensino médio:

Tabela 3 – Histórico de matrículas no ensino médio do País – 1991-2015

Ano	Total de matriculados	Matriculados pública	Matriculados particular
1991	3.772.698	2.753.324	1.019.374
1992	4.104.643	3.159.115	945.528
1993	4.478.631	3.518.861	959.770
1994	4.932.552	3.890.780	1.041.772
1995	5.374.831	4.210.346	1.164.485
1996	5.739.077	4.562.558	1.176.519
1997	6.405.057	5.137.992	1.267.065
1998	6.698.531	5.471.890	1.226.641
1999	7.769.199	6.544.835	1.224.364
2000	8.192.948	7.039.529	1.153.419
2001	8.398.008	7.078.468	1.114.480

2002	8.710.584	7.587.684	1.122.900
2003	9.072.942	7.945.425	1.127.517
2004	9.169.357	8.057.966	1.111.391
2005	9.031.302	7.933.713	1.097.589
2006	8.906.820	7.838.086	1.068.734
2007	8.369.369	7.472.301	897.068
2008	8.366.100	7.395.577	970.523
2009	8.337.160	7.364.153	973.007
2010	8.357.675	7.369.837	987.838
2011	8.400.689	7.378.660	1.022.029
2012	8.376.852	7.310.689	1.066.163
2013	8.312.815	7.247.776	1.065.039
2014	8.300.189	7.229.831	1.070.358
2015	8.076.150	7.026.248	1.049.902

Fonte: INEP (2017).

A tabela 3 revela que a educação pública foi preponderante para a expansão das matrículas no ensino médio. Ao longo de 25 anos o ensino médio privado mostrou-se relativamente estagnado em matrículas, com pequenas variações para cima ou para baixo. O ensino médio público, por sua vez, apresentou crescimento exponencial, chegando a triplicar em 15 anos seu total de matrículas. No entanto, desde 2005, vem sofrendo paulatino recuo no número de matrículas.

Kuenzer (2010) já alertava para a estagnação na década de 2001-2010. No entanto, se a análise considerar do ano de 2004 (auge no número de matrículas) para o ano de 2015, não restará dúvidas de que são doze anos de retrocesso. Situação bem pior do que a apontada por essa autora, que já era motivo de preocupação.

Ademais, a tabela 3 contrasta bem com o gráfico 1, pois, enquanto o ensino médio é predominantemente público, o ensino superior é majoritariamente privado. Nesses termos, pode-se inferir que a iniciativa privada não vislumbra o ensino médio como lucrativo, ao contrário do que acontece no ensino superior.

A fim de mostrar que o futuro da educação brasileira pode ser ainda mais complicado do que nessa situação apresentada, Krawczyk (2014) denuncia certos interesses:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos

jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (KRAWCZYK, 2014, p. 36-37).

A autora entende que essa relação é muito mais do que comercial, é de dominação e apropriação:

É um novo estágio de reestruturação do espaço público, no qual o setor empresarial busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social. (KRAWCZYK, 2014, p. 37).

Oliveira (2002) destaca que o formato da reforma do ensino médio proposta para o início do século estava alinhado aos interesses dos organismos internacionais e do empresariado. Denuncia ainda que o empresariado não apenas tem interesses contra o ensino médio ser colocado como prioridade, como não se interessa por sua obrigatoriedade.

Frigotto (2013) corrobora o pensamento do autor, mostrando que a tendência atual é apenas um desdobramento do que na verdade sempre foi uma escolha política.

O problema maior, certamente, está num outro lugar. Um olhar histórico sobre nossa realidade educacional a partir da década de 1930 nos conduz a perceber que nunca se teve de fato uma decisão política para enfrentar a questão da educação básica em geral e, em particular, o ensino médio. No presente não só não se está enfrentando como a tendência dominante é de gerir a educação básica pública com critérios mercantis. (FRIGOTTO, 2013, p. 19).

É até compreensível que ao empresariado seja conveniente que os trabalhadores apenas se apropriem de conhecimentos básicos que lhes permitam adquirir conhecimentos novos, de tal forma a se tornarem flexíveis às mudanças que venham a ocorrer nas fábricas e demais serviços.

O problema é quando o Estado deixar de se ocupar de fato dos interesses coletivos e atua basicamente em prol do capital e dos interesses privados como ocorre no Brasil. Tal postura é uma das evidências de que o Estado não é neutro.

Por isso, Oliveira (2002) declara que tanto a proposta de privatização dos cursos profissionalizantes quanto o direcionamento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) para ofertar cursos superiores em detrimento dos profissionalizantes demarcam a natureza autoritária e interesseira da reforma então proposta.

2.2 Tendências neoliberais na educação brasileira

Além dessa natureza interna da educação brasileira, elementos da política internacional têm influenciado as políticas nacionais de educação, acentuadamente nos últimos 25 (vinte e cinco) anos. Esses elementos estão sob a orquestração do neoliberalismo.

Para uma melhor compreensão acerca da orientação social, política e econômica do neoliberalismo e de suas políticas, faz-se necessário entender o liberalismo clássico. Este surgiu na sociedade moderna e, aos poucos, foi sofrendo adaptações de acordo com as acomodações sociais. Essas acomodações ocorreram do séc. XVII ao XIX, mais acentuadamente na Inglaterra e na França, onde ocorreram a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, respectivamente. Assim, os princípios que o regem foram surgindo na medida em que a sociedade burguesa e os modos de produção se desenvolviam.

Tão logo o Estado liberal burguês se legitimou, assumiu o princípio da igualdade em uma perspectiva que contemplava o alargamento dos direitos políticos de seus cidadãos. O Estado passou, então, a cumprir um papel chave:

Com base na economia política clássica, surge a concepção da “democracia utilitarista”, postulando a “neutralidade” o Estado. De acordo com esta teoria, cabe ao Estado o papel de guardião dos interesses públicos. Sua função é tão somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais, a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis. (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Ora, aí já se delineava outro princípio importante do liberalismo: a função do Estado como provedor de alguns bens essenciais. Aqui, esses bens providos diziam respeito às conquistas, não à retirada de direitos.

Inicialmente e por longo período, ainda com base na lógica da democracia utilitarista, o liberalismo entendia que o alargamento do bem-estar seria possível com o mercado tendo a liberdade de conduzir a atividade econômica com sua “mão invisível”. No entanto, já no século XIX, uma série de acontecimentos históricos acabou por impor a necessidade de o Estado intervir no mercado.

A partir dessas novas práticas, ganhou vida o Estado Benfeitor, predominantemente nos países centrais da Europa. As principais políticas dessa época se preocuparam em amenizar as desigualdades sociais. Em geral, o Estado Benfeitor estabeleceu que assumiria responsabilidade em oferecer saúde e

educação com padrões mínimos de qualidade, bem como interviria no intuito de reduzir o nível de desemprego e na melhoria da distribuição de renda.

Bianchetti (2001) aponta que, pela intensa atuação do Estado, o que se seguiu em países da Europa Ocidental foi o crescimento do emprego público, uma exigência natural para que pudesse prestar serviços como educação, saúde e assistência social. Também foi observado em muitos desses países o fortalecimento de um sistema democrático.

Porém, novas condições histórico-sociais fizeram ressurgir o liberalismo econômico. Dentre essas condições, estavam as contradições oriundas da adoção do modelo econômico keynesiano como fundamento do Estado Benfeitor moderno, além de outras situações conjunturais, como a “crise do petróleo” na década de 1970.

Em função dessa crise, uma nova versão do liberalismo, fundamentado nas formulações de Hayek (1983), ganhou força: o neoliberalismo. Este retomou vários conceitos antigos e adequou outros à sua proposta. Para o neoliberalismo, o conceito apropriado ao Estado é o de “Estado Mínimo”, em contraposição à noção de Estado Benfeitor. Dessa forma, apenas os serviços mínimos necessários deveriam ser oferecidos pelo Estado. Mas esse conceito de prover bens essenciais, tomado do liberalismo, representaria agora desoneração e desresponsabilização do Estado. Uma concepção austera em relação à do liberalismo clássico.

Além disso, nesse modelo o Estado não desempenharia nenhuma forma de atuação econômica direta. Situação que ocorre, por exemplo, quando o Estado mantém empresas estatais.

Para neoliberais como Hayek (1983), o mercado tem seus mecanismos espontâneos de ajustamento, ainda que não sejam compreendidos, tanto por eles mesmos quanto por outros economistas. A esse respeito o autor afirma:

[...] Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente ao campo econômico, as forças auto reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições, embora ninguém possa prever como farão isso no caso particular [...]. (HAYEK, 1983, p. 470).

Para os neoliberais, o Estado não intervir no mercado é mais do que essencial. Eles consideram essa postura benéfica, uma vez que creditam a crise pelas quais as sociedades passam às políticas públicas. Azevedo (2004, p. 12) decifra bem essa mentalidade neoliberal:

[...] A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista.

Para o neoliberalismo, o princípio da liberdade se estende às atividades do mercado. Igualmente, o princípio da individualidade que pregam está amparado fundamentalmente na lógica de concorrência e de competição. Tais princípios seriam, pois, tão importantes que justificariam, inclusive as desigualdades sociais. Essas são as razões pelas quais abominam a ideia de que o Estado promova políticas sociais. Aliás, segundo seus adeptos, as desigualdades seriam necessárias ao desenvolvimento. É isso o que expressa o seu principal expoente:

Se, em escala internacional, até grandes desigualdades podem auxiliar o progresso de todos, pode haver dúvida de que o mesmo ocorra em âmbito nacional? Neste caso, também, a rapidez do progresso geral aumentará graças àqueles que avançam mais depressa. Ainda que, inicialmente, muitos fiquem para trás, o efeito cumulativo dos esforços daqueles que, mais à frente, abrem caminho para que, em breve, todos possam avançar no mesmo ritmo. (HAYEK, 1983, p. 48).

Ora, se *em breve* os que ficam para trás (pobres e miseráveis) pudessem depois avançar no mesmo ritmo de desenvolvimento dos que estão à frente (ricos), então em pouco tempo as desigualdades e a miséria deixariam de aumentar. Na verdade, o que o neoliberalismo pretende com esse tipo de discurso é desvalorizar a pessoa humana em detrimento do capital, além de promover a meritocracia fundamentada em sua lógica mais insensível.

Bourdieu e Passeron (2012) esclarecem que o discurso neoliberal proclama a equidade. Aliás, a equidade de que trata no campo escolar corresponde apenas à igualdade formal. Porém, como ressalta Valle (2013), o desprezo pela igualdade material-concreta é próprio dos regimes de dominação, e não exclusividade do neoliberalismo.

Segundo Bianchetti (2001), na corrente da meritocracia e envolvendo as injustiças sociais em eufemismos, o neoliberalismo busca se legitimar com o discurso de que a justiça é um conceito moral e que apenas os indivíduos e seus atos podem ser chamados de justos ou injustos. Nessa perspectiva, apregoa que tanto o êxito quanto o fracasso são o resultado das escolhas do indivíduo e não influenciados pelo meio com o qual o indivíduo se relaciona.

Acerca do neoliberalismo, Gentili (2013) é categórico em sua análise:

[...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começo dos 1970. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. (GENTILI, 2013, p. 217, grifo do autor).

Nesses termos, o autor entende que o neoliberalismo só tem existência em razão das condições históricas específicas que o formaram e que ainda permanecem. Assim, ele se insere em um dos processos de mudança e rupturas próprios do desenvolvimento capitalista, apresentando-se como uma forma de adaptação desse sistema no intuito de se conservar.

Além disso, a orientação neoliberal de Estado Mínimo não poupa serviços. Ainda que conserve alguns, imprime neles a sua lógica. Até áreas com princípios próprios – como a Educação, por exemplo – são afetadas por seu fundamento de abertura sem reservas ao mercado e à sua orientação política e administrativa.

2.3 A avaliação no Brasil

Para autores como Paiva (2015), é certo que historicamente a avaliação na educação brasileira carregou consigo o caráter seletivo e classificatório desde seu início no século XVI, visto que sua finalidade desde a colonização foi interpretada como sendo a de promover ou reprovar, típica de um sistema dual de educação. Essa visão equivocada da avaliação no Brasil atravessou cinco séculos e ainda resiste.

Portanto, as orientações neoliberais a partir da década de 1990 não são as únicas responsáveis pelos problemas da avaliação no Brasil. No entanto, não há como ignorar o cenário das avaliações internacionais nas últimas cinco décadas, nem o impacto das políticas neoliberais no sistema escolar brasileiro.

Bauer (2013) ressalta, porém, que os debates internacionais acerca do uso de informações avaliativas para subsidiar na elaboração de políticas públicas não são recentes. Desde meados do século XX essas discussões são intensas. Inclusive, nos Estados Unidos os dados avaliativos são utilizados desde a década de 1960. No entanto, até o início da década de 1990, o Brasil ainda não se utilizava desse expediente de exames em larga escala, que deveriam possibilitar “[...] planejamento e adequações das políticas públicas educacionais”, conforme apresentam Paula e

Messina (2015, p. 5).

A relação do Brasil com os exames em larga escala se iniciou nos anos de 1990. A Conferência Mundial de Educação para Todos – financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial – no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), estabeleceu-se como um marco para as políticas que se seguiram na educação brasileira. O Brasil e mais oito países se responsabilizaram em aplicar os compromissos acordados na Declaração de Jomtien.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as recomendações provenientes de Jomtien e de outros fóruns sob a promoção de organismos multilaterais propunham medidas que, de uma forma ou de outra, induziam à redução dos investimentos dos países signatários em educação, à transição do Estado administrador e provedor para o modelo do Estado avaliador e à gradativa privatização do sistema escolar.

A quantidade de exames em larga escala que se seguiram no Brasil oferece uma noção do impacto da prática de Estado avaliador: o SAEB, criado em 1990 e só aplicado regularmente a partir de 1995; o ENEM, em 1998; o ENCCEJA, em 2003; o Exame Nacional de Desempenho (ENADE), em 2004; a Prova Brasil, em 2005; e a Provinha Brasil, em 2008.

Com esse retrospecto, Cury (2006) já apontava que tal é a investida do governo brasileiro que as ações governamentais parecem demonstrar interesse em construir um Sistema Nacional de Avaliação e não o Sistema Nacional de Educação, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Os exames standardizados, sob a alegação de subsidiar a melhoria na qualidade de ensino, estão longe de favorecê-la, pois seguem a lógica de mercado e não de educação: primeiro, porque promovem a meritocracia – como os vestibulares tradicionais já o faziam; segundo, porque possuem problemas estruturais e de concepção que não permitem subsidiar para a melhoria; terceiro, porque impõem o ranqueamento de escolas sob o artifício de que isso leva à melhoria da qualidade.

O próprio ranqueamento é um instrumento de controle social dos mais ardilosos, como defende Afonso (2009). Além de não fornecer subsídio às escolas e universidades para identificarem onde estão os problemas, acabam por imprimir a lógica do insuficiente. Afinal, qual a colocação definiria uma escola como “suficiente”,

uma vez que não é estipulado critério que indique a qualidade ou sua falta. Seria essa falta de critério explícito e transparente a razão de ser utilizado por parcela significativa da sociedade apenas a posição nos *rankings* criados pela imprensa, a partir das médias divulgadas pelo INEP?

Basta observar, por exemplo, a lógica perversa de parte da mídia em qualificar poucas escolas e desqualificar as demais, a ponto de oferecer suspeitas quanto às suas intenções. Em um universo de milhares de escolas avaliadas, a mídia destaca normalmente “as dez melhores escolas brasileiras” ou “as cem melhores”, por exemplo. Então as demais unidades escolares estão fora da qualidade? Além disso, desde quando a concentração de alunos com melhor capital cultural é que define a qualidade da escola? Dessa forma, ao se valer de um critério escuso qualquer, tanto os rankings quanto uma parte da mídia deixam a maioria das unidades escolares sob a suspeição da má qualidade.

Ignoram, porém, que a avaliação em larga escala é um instrumento próprio para avaliação de redes, sistemas. No Brasil, as avaliações em larga escala têm sido equivocadamente utilizadas para “avaliar” as unidades escolares, como se tornou o caso do ENEM ao possibilitar a divulgação das notas em forma de *rankings*. Para Freitas (2014) e para Oliveira (2013), trata-se de uma inobservância da função de cada nível de avaliação.

No neoliberalismo, trabalha-se com o discurso conveniente para cada momento. Quando a intenção é justificar a abertura total do mercado, a culpa pelas crises recai sobre as ações dos governos não neoliberais. No entanto, quando a intenção é promover a derrocada da educação pública, o neoliberalismo se legitima pelo discurso de que a má qualidade na educação (pública) é responsável pelas crises econômicas, conforme denunciam Nascimento e Carneiro (2016).

Valendo-se desse último discurso, com a proposta de “avaliar para avançar”, implantou-se um sistema de avaliação de natureza meritória. Esse tipo de avaliação tem apresentado os seus avanços, bem como alguns problemas sistemáticos.

Desses problemas, destacam-se dois: primeiro, cria novas preocupações relacionadas à criação de classificações e *rankings* por pessoas e instituições que, ao ignorarem os indicadores contextuais e até alguns alertas do INEP, tornam seu conhecimento da dinâmica educacional e suas intenções questionáveis; e, segundo, é demasiadamente limitado, dentre outras razões porque não permite que a própria unidade escolar saiba onde intervir para solucionar suas deficiências. Logo, o único

sistema empregado pelo governo permite saber se há problemas, mas pouco contribui na busca por soluções.

Destaca-se, porém, que no Brasil há tendências que vão além da lógica dos exames standardizados, especialmente quanto ao entendimento de que a avaliação deve ser utilizar de instrumentos próprios para oferecer subsídio aos agentes avaliados. Assim, a avaliação assume de fato a natureza pedagógica, ao invés de classificatória ou punitiva.

Mais do que apenas definir avaliação, Belloni e Belloni (2008) lançam também os fundamentos para que a avaliação atenda a sua razão de existir:

Avaliação, seja da aprendizagem, seja de uma instituição ou de um sistema, não é um fim em si mesmo. Por isso, antes de qualquer análise sobre alternativas ou modelos, é necessária a definição clara dos objetivos e finalidades da avaliação. (BELLONI; BELLONI, 2008, p. 14-15).

Esses autores esclarecem ainda que esses objetivos devem visar à continuidade do processo de desenvolvimento:

[...] Tecnicamente, avaliação refere-se a procedimentos que buscam identificar a distância em relação ao alvo, que são os objetivos expressos pelos indicadores adotados. A avaliação que busca apenas comparar indivíduos entre si, ou com um grupo de referência, desfoca o objetivo da avaliação. (BELLONI; BELLONI, 2008, p. 15).

Por sua vez, Boggino (2009) lembra que a avaliação ao longo da história se prestou tanto a funções quanto a modelos diversos, bastante atrelados ao contexto da sociedade que a empregava:

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas acepções, que não são fruto do acaso, mas estão sim intimamente associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. (BOGGINO, 2009, p. 80).

Acerca da natureza da avaliação, Boggino (2009) ressalva, porém, que “a avaliação é algo **benéfico e inevitável** no processo de ensino. **Benéfico** porque possibilita a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem e conhecimento dos alunos [...]” (BOGGINO, 2009, p. 82, grifos do autor).

É bem verdade que historicamente o aluno foi encarado como o agente a ser avaliado. Nas últimas décadas, acentua-se a tendência de superação desse

paradigma. Essa mudança de perspectiva acerca da avaliação levou à inclusão de outros agentes nesse processo de avaliação. De certa forma, é um reconhecimento de que o aluno não é o único envolvido no processo ensino-aprendizagem.

Isso porque no processo escolar se encontram gestores (tanto na esfera institucional quanto governamental), professores, alunos, pais, servidores. Naturalmente que há a possibilidade de outras pessoas e instituições estabelecerem parceria com a escola. Nesse caso, elas também podem ser incluídas no processo avaliativo.

Embora com uma prática por vezes contraditória, o Ministério da Educação identifica, nessa nova perspectiva de avaliação, indícios de uma mudança positiva do paradigma educacional:

Ao focalizar o processo ensino-aprendizagem como o eixo do trabalho da escola e, portanto, foco do trabalho do Conselho Escolar, tende-se a identificar apenas um dos elementos básicos desse processo: o estudante. E, mais que isso: busca-se identificar apenas o produto do processo educativo demonstrado pelo estudante. Ocorre que, numa educação emancipadora, cuja qualidade é socialmente referenciada, a prática educativa inclui a aprendizagem do estudante, mas não se restringe a ela. (BRASIL, 2004, p. 34).

Essa mudança de perspectiva avaliativa representa um rompimento com uma limitação conceitual. Esclareça-se, pois, que a avaliação na prática deve se pautar em fundamentos teóricos bem delineados.

Não é por acaso que essa perspectiva ganha força no Brasil. Com a redemocratização do País em 1988, aos poucos a cobrança passou a ser por políticas públicas que promovam a democratização em todos os setores. Logo, por ser o sistema escolar – ao menos no senso comum – um mecanismo de democratização e, ao mesmo tempo, representativo da democracia, passou a receber cobranças nesse sentido.

Porém, sob o artifício de propiciar a melhoria e a democratização da educação, as avaliações em larga escala seguem em outro sentido, pois têm acentuado a natureza classificatória e mercantilista no sistema escolar. Porém, bem adverte Vianna¹²:

A avaliação de um sistema educacional resulta de um conjunto de ações que não pode ser improvisado. A avaliação tem como infraestrutura uma

¹² Doutor em educação pela PUC/SP e pesquisador da Fundação Carlos Chagas. Autor de obras como “Introdução à avaliação educacional”.

teoria, que serve de base para orientar a linha de desenvolvimento da investigação. (VIANNA *apud* GADOTTI, 2000, p. 197).

Independentemente de quem esteja envolvido, e de seus possíveis interesses pessoais ou de classe, a avaliação em larga escala deve realmente ter como objetivo o aperfeiçoamento dos sistemas, das instituições que os compõem e da aprendizagem dos alunos. Daí Gadotti (2000, p. 198) ser taxativo: “se não for para melhorar o desempenho dos trabalhadores em educação, das escolas e do sistema, a avaliação, por si mesma, não tem sentido”. Nesses termos, a avaliação em larga escala não deveria funcionar propriamente em formato de exame, ou seja, para selecionar, excluir, classificar e desclassificar; mas para diagnosticar e subsidiar as melhorias.

Assim, este capítulo buscou desvelar a natureza desigual e elitista ao longo da história da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, acentuadamente o ensino médio e o superior. Trouxe também o contexto atual dos exames em larga escala, que apregoam a igualdade formal e a concorrência, segundo orientação político-econômica do neoliberalismo.

Identificou-se neste capítulo que as desigualdades são o aspecto central na relação com o sistema escolar brasileiro, com o neoliberalismo e com as avaliações em larga escala. As desigualdades no sistema escolar brasileiro remontam à origem deste. Por sua vez, no neoliberalismo as desigualdades são inerentes, porquanto a ideologia neoliberal as identifica como essenciais ao desenvolvimento econômico, seu objetivo central. Do mesmo modo, a relação entre as desigualdades e os exames em larga escala é direta. Isso porque, sob o pretexto de melhorar a educação, esses exames mantêm as desigualdades, apenas inserindo a lógica mercadológica e classificatória.

CAPÍTULO 3:

3 O ENEM E A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL

“As mudanças no atual ENEM são cosméticas. A única medida de fundo, a não divulgação de ranqueamentos, é apenas uma questão de ajuste até que outros exames sejam definidos oficialmente para o ensino médio. Há tempos que o ENEM deixou de ser uma avaliação do ensino médio – se foi algum dia. Mas quando não era processo seletivo para o ensino superior, estava mais próximo disso.”

Luiz Carlos de Freitas

Este terceiro capítulo discute o Exame, desde sua gênese até seus últimos desdobramentos, e busca apresentar suas intencionalidades expressas em documentos oficiais; contempla ainda a educação no Distrito Federal, onde estão as escolas observadas pela pesquisa.

3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM é uma avaliação nacional em larga escala, mais uma das políticas públicas de avaliação que tiveram origem a partir da década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse exame foi criado em 1998, como procedimento para avaliar o desempenho dos estudantes que concluíam o ensino médio.

O ENEM foi criado como um exame de participação voluntária. No entanto, a fim de instigar os jovens a participarem, visando a um empoderamento do Exame, criaram-se alguns dispositivos ao longo dos anos: desde a certificação do ensino médio por meio dele, a isenção da taxa de inscrição às pessoas egressas de escola pública, até ações para promover sua adoção como nota de ingresso nas universidades do país. Naturalmente que as ações não acabam por aí. Atualmente, por exemplo, para que os estudantes possam pleitear uma bolsa de estudos no PROUNI, a participação no Exame é uma exigência.

O crescente número de faculdades e universidades que adotam integral ou parcialmente a nota do ENEM para o ingresso de alunos é uma prova de sua aceitação também pelas instituições de ensino superior. Possivelmente, esse seja um dos motivos que lhe deram o formato de vestibular. O outro motivo, segundo Melo (2012), é que desde sua concepção já se projetava essa atribuição ao ENEM.

Souza e Oliveira (2003) creditam ao ENEM um potencial maior do que o do SAEB de ditar o currículo escolar. Para exemplificar essa influência sofrida na educação, eles apontam a existência, já em 2003, dos “cursinhos” com proposta de preparar os estudantes para o ENEM.

O ENEM chama para si a responsabilidade de permitir a cada egresso uma avaliação própria. Por isso Souza e Oliveira (2003) questionam a natureza tardia do ENEM. Os autores discordam da maneira como o exame só anuncia ao aluno o seu “estado de aprendizagem” após o processo estar encerrado. É quando, a despeito do divulgado pelo INEP, é tarde demais para uma autoavaliação do processo que permita ao estudante sanar suas deficiências ainda durante o ensino médio.

Para Souza e Oliveira (2003) há um grave equívoco pelo fato de esse enfoque individual vir carregado da responsabilização do egresso por seu resultado:

De modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. No documento do INEP, [...] lê-se: “O ENEM poderá lhe mostrar, enfim, em que áreas você precisa caprichar ainda mais para ter sucesso pessoal e profissional. Desse modo, você terá uma avaliação do seu potencial e poderá tomar as decisões mais adequadas aos seus desejos e às suas escolhas futuras”. Em nenhum momento se lê algo como: o ENEM poderá mostrar, enfim, quais vêm sendo os resultados das ações empreendidas pelos órgãos governamentais. Ou algo do tipo: MEC: seu futuro passa por aqui! (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 883-884).

Esse discurso de desresponsabilização daqueles que orientam a política educacional brasileira, ao passo que culpabiliza o estudante, promove também a derrocada da escola pública. Para Macêdo (2012) o discurso que envolve o Exame ocupa papel estratégico e ideológico.

Soma-se a isso que, ao invés de subsidiar um ainda inexistente Sistema Nacional de Educação, tal interface reforça o estigma de que o serviço privado é necessariamente melhor do que o público. Embora haja na mídia excelentes matérias acerca desse tipo de exame, essas são minoria. Em geral os *rankings* são explorados por parte da mídia com destaque para as primeiras colocações, que são

ocupadas por instituições particulares; em contraste com as últimas colocadas, que normalmente são escolas públicas. Embora as condições das escolas e de seus estudantes sejam heterogêneas, os resultados alardeados pelas mídias e pelas escolas bem classificadas em formato de *ranking* não apresentam os devidos esclarecimentos acerca da influência dos capitais econômico, social e cultural.

Naturalmente que o ENEM também apresenta qualidades positivas. Basta ignorar por um pouco a função precípua de seleção e exclusão do Exame, que é possível identificá-las. Castro e Tiezzi, por exemplo, salientam que o Exame tem sido preponderante para avanços na área educacional:

O ENEM tem possibilitado uma compreensão mais palpável dos eixos estruturadores da reforma do ensino médio: interdisciplinaridade, contextualização, e resolução de problemas. Tem permitido que professores e especialistas em educação visualizem o desempenho desejado dos jovens de forma clara, tal como é exigido em cada uma de suas questões. Nesse sentido, o ENEM é um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado. (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 133).

Além disso, é possível reconhecer que o Exame tem promovido alguns outros avanços importantes no contexto das duas últimas décadas da educação brasileira, em especial por seu atrelamento a algumas políticas sociais. Um bom exemplo é o da política afirmativa de cotas. Embora o Exame não tenha criado o sistema de cotas na educação brasileira, operou como um importante dispositivo para torná-lo nacional.

3.1.1 Intencionalidades expressas em documentos oficiais

A Portaria MEC nº 438 de 28 de maio de 1998 instituiu o ENEM e apresentou suas intencionalidades expressas:

Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
 I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
 III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Nesses termos, o desempenho do aluno foi o pretexto para a criação do Exame, comprometendo-se com uma natureza mais formativa, uma vez que serviria de “parâmetro para a autoavaliação”, de “referência nacional para os egressos” e para “fornecer subsídios”.

O inciso IV até apresentava certa preocupação com a realidade de parcela significativa dos estudantes da escola pública, que eram os cursos profissionalizantes, embora a previsão de acesso só os contemplasse após a conclusão do ensino médio. Destaca-se que na teoria bourdieusiana, os cursos que permitam o acesso mais precoce ao mercado de trabalho se tornam preferência dos estudantes oriundos das classes populares, pois estes necessitam contribuir com a renda familiar e/ou a própria subsistência (Nogueira; Nogueira, 2016).

Todavia, os incisos I, II e III apresentavam objetivos um tanto despretensiosos, obscuros e/ou genéricos demais. Assim, os quatro objetivos arrolados na Portaria MEC nº 438/1998 receberam retoques nas mudanças que ocorreram em 2009. E, também para empoderar e legitimar o Exame, os objetivos aumentaram de 4 para 7, por meio da Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009:

Dos Objetivos

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior;

O que ocorreu com o inciso III é um bom exemplo do empoderamento do Exame. O inciso III da revogada Portaria MEC nº 438/1998 deixou, por exemplo, de “fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior” e passou a, no inciso III da Portaria INEP nº 109/2009, “estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;”. Deixou, portanto, de oferecer subsídio e se tornou em exame de seleção

a ser adotado na modalidade alternativa ou complementar para uma quantidade maior de cursos do que previsto anteriormente.

Além do mais, essa nova redação do inciso III e a redação do inciso VI deturparam completamente o objetivo inicial do Exame, que passou a gerar consequências graves ao sistema escolar. Dentre esses problemas, estavam a possibilidade de criação de *rankings* das escolas; a reorientação das políticas educativas nas unidades escolares, inclusive de escolas públicas que atendem a comunidades carentes, apenas para o Exame; e a omissão do Estado de ampliar aos estudantes desprivilegiados de capitais a possibilidade de cursarem o ensino médio integrado, o que retira de parte dos “excluídos da periferia” as expectativas quanto à escola, assim como ocorria com os “excluídos do interior” na “escola conservadora” francesa, apresentados por Bourdieu (2014).

Além disso, esses incisos permitiram a imposição sobre a escola pública da lógica própria das escolas particulares, onde o ensino médio é fundamentalmente etapa que precede o acesso ao ensino superior. Para legitimar tal lógica no espaço público, fortaleceu-se a ilusão de que o acesso ao ensino superior é possível a todos os estudantes desse espaço. Porém, políticas públicas que velam as desigualdades não são recentes na educação brasileira. De acordo com Frigotto (2003), as políticas públicas que se orientam pelos modelos que favorecem as classes sociais privilegiadas são marca da dualidade que desde a colonização está presente da educação brasileira.

A própria proposta apresentada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) para que o ENEM unificasse os processos seletivos de todas as Instituições Federais de Ensino Superior, documento que contém suas controvérsias, apresenta já no primeiro parágrafo a verdadeira intencionalidade não apenas do ENEM, mas também de todo e qualquer exame de seleção:

Os exames de **seleção** para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de **estabelecimento de mérito**, para definição daqueles que terão direito a um **recurso não disponível para todos** (uma vaga específica em determinado curso superior). O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade. (INEP, 2009, grifo nosso).

Por essa proposta, o ENEM substituiria esses exames vestibulares, que serviam para “seleção”, por meio do “estabelecimento de mérito”, porque o acesso ao ensino superior é um “recurso não disponível para todos”. Enfim, nesse primeiro parágrafo está o reconhecimento oficial, ainda que não “intencional” por parte do INEP, dos principais elementos que caracterizam os exames seletivos, tal qual apontam Bourdieu e Passeron (2012).

Além disso, o que essa autarquia federal apresentou como exemplo de democratização no documento diz respeito a atender aos interesses dos “estudantes com mais condições de se deslocar pelo país”, e não de se criar oportunidades para aqueles que não possuem tais condições econômicas. Logo, o documento acabou por associar democratização com a melhoria de oportunidades apenas para os estudantes que já possuem condições econômicas para se deslocarem de cidade ou estado.

Após muitas polêmicas, o MEC decidiu finalmente pôr fim aos rankings do ENEM com os resultados por escola. Dessa forma, publicou-se no Diário Oficial da União a Portaria MEC nº 468/2017. Nessa Portaria, já não aparece a “promoção” da avaliação das escolas de ensino médio, a fim de coibir, assim, a publicação dos *rankings* das escolas, que incitavam alguns transtornos, como o da disputa entre escolas – como exemplificam Paula e Messina (2015) – e até a prática fraudulenta por escolas particulares, com artimanhas jurídicas e comerciais – como denunciada em diversas reportagens, dentre as quais se destaca a de Prado (2014).

Ao ignorarem os processos didático-pedagógicos das escolas e ao velarem a influência dos capitais econômico, social e cultural dos estudantes, os *rankings* acabavam por atribuir o desempenho dos estudantes exclusivamente ao trabalho da escola. Dessa forma, fomentava-se o senso comum de que as melhores colocadas eram as que desempenhavam o melhor processo ensino-aprendizagem.

3.1.2 O ENEM nas pesquisas científicas

Buscando compreender como o campo acadêmico-científico tem abordado esse objeto, realizou-se levantamento bibliográfico acerca do tema. O objetivo era identificar os principais enfoques e contribuições das pesquisas que mais se aproximam do nosso objeto de estudo e que se permitiram analisar as qualidades e

as deficiências do Exame. No quadro a seguir, segue uma apresentação sistematizada dos 9 (nove) trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas no levantamento bibliográfico - 2012 a 2016

DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO		
Nº	TÍTULO	ENFOQUE E CONTRIBUIÇÕES
01	CARDOSO, Cristina. Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade? 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.	O objetivo da pesquisa foi compreender até que ponto o ENEM democratiza o acesso ao ensino superior, considerando a expansão desse acesso e a consolidação do Exame como seleção para ingresso. A pesquisa, valendo-se de elementos de estudo comparativo, comparou os processos de seleção no Brasil e na França, onde a democratização do acesso ao ensino superior já ocorreu. As categorias de análise contempladas foram mérito, hierarquização dos cursos superiores e segregação acadêmica. O estudo indicou que nesse processo de democratização do acesso a ampliação ocorre fundamentalmente pela rede privada e nos cursos de menor prestígio social. Além disso, constatou que o ENEM em si não opera a democratização, e sim as políticas a ele correlacionadas . Nesse sentido, a consolidação do Exame se deu a partir das políticas de acesso, de ampliação de acesso e de permanência, em particular aquelas relacionadas ao financiamento. O estudo destaca, porém, que a partir do perfil dos estudantes universitários brasileiros a democratização do ensino superior no país ocorre também de forma segregativa , assim como aconteceu na França.
02	VICENTE, Daniel Vitor. Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2014.	A pesquisa investiga os fatores extraescolares que influenciam mais intensamente no desempenho escolar individual dos alunos do Ensino Médio. Utiliza os dados do questionário socioeconômico e dos microdados do ENEM referentes ao estado do Paraná – 15.212 alunos de todos os municípios paranaenses. Os dados estatísticos permitiram demonstrar os indicadores que influenciam no coeficiente das notas, para cima ou para baixo. Dessa forma, verificou-se que os seguintes fatores produziam as respectivas variações na média do Exame: renda familiar, aumento em 70 pontos; estudar em escolas particulares, em 54,25 pontos; escolaridade do pai, em 41 pontos; escolaridade da mãe, em 37 pontos; dentre outras de menor expressão. Por outro lado, os fatores “cor parda/preta” e “estudante que trabalha” estavam associados com médias inferiores. Em suma, tais resultados demonstram que os fatores familiares e socioeconômicos influenciam decisivamente nas médias alcançadas pelos estudantes no Exame .

03	<p>MACÊDO, Joana D’Arc Ferreira. (Novo) Exame Nacional do Ensino Médio: discurso, ideologia, práticas e intenções. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.</p>	<p>A pesquisa trata do estudo das formas discursivas expressas no documento que alterou a orientação do ENEM, no que ficou conhecido como o “novo” ENEM. Analisou, assim, o contexto ideológico das mudanças. Ao considerar o discurso de influência francesa, valeu-se principalmente das seguintes referências teóricas: Marx (1993, 2007, 2008, 2010), Bakhtin (2010), Pêcheux (1975, 1997, 1988, 2009) e Orlandi (1995, 1998, 2003, 2005, 2010). Ao considerar o contexto nacional, destacou-se a fundamentação teórica em Cavalcante (2007) e em Florencio (2007, 2009). Com o objetivo de desvelar a lógica da construção sócio-histórico-político-econômica do sistema capitalista, na Análise do Discurso valeu-se das categorias: discurso, formações discursivas, ideologia, interdiscurso, intradiscurso e silenciamento. Os resultados mostram que o (novo) ENEM é marcado intensamente “pela língua e pela ideologia das novas forças econômicas e políticas dominantes no cenário internacional e nacional” (MACEDO, 2012, p. 9). Por fim, uma das indagações da pesquisa é a respeito de quais seriam as condições materiais que fizeram o Estado a consentir na implantação das reformas educacionais que ocorreram. A pesquisadora entende, assim, que, não obstante as influências internas e externas pelas quais o País passa, o Estado se utiliza do expediente de optar pelas mudanças que se alinham com sua orientação.</p>
04	<p>HALABE, Dannilo Jorge Escorcio. A escolha profissional no ENEM: entre o ideal e as imposições do real. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.</p>	<p>O estudo busca identificar e analisar o que considera “determinantes” sociais, econômicas e políticas da escolha de curso pelos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Utiliza-se da metodologia histórico-dialética. Assim, a partir das transformações econômicas e sociais que decorreram da reestruturação produtiva da década de 1970, examina suas influências no campo educacional, considerando a criação do ENEM em 1998 e sua reorientação em 2009 como exame para o ingresso nas Universidades Federais do País. Prevalecem nas discussões as condições e pressões que sujeitos das classes sociais menos favorecidas enfrentam, levando-os muitas das vezes ao que se denomina de pseudo escolha de curso, em que normalmente o curso é de pouco prestígio social e baixa concorrência.</p>
05	<p>LOURENÇO, Vania Maria. Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de</p>	<p>A pesquisa emprega uma comparação entre a sistemática de seleção do ENEM e a do vestibular tradicional do 2º semestre da Universidade de Brasília (UNB), para verificar se o Exame promove a democratização do acesso ao ensino superior. Para tal, executa uma análise quantitativa a partir dos dados disponibilizados pelo Centro de Seleção de Eventos (CESPE/UNB) e pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UNB) dos estudantes dos cursos de Direito, História, Medicina, Matemática, Pedagogia e Engenharias (Civil, Mecânica, Elétrica e Florestal). Aplicaram-se estatísticas descritivas e inferenciais sobre os fatores “origem regional”, “renda familiar”, “tipo de escola em que cursou o ensino médio (pública ou privada)”, correlacionando-os ao prestígio social do curso e à forma de ingresso. Os dados</p>

	Brasília. Brasília-DF, 2012.	apontaram que a adoção do ENEM favorece a migração de estudantes de outros estados, e ainda mais intensamente no caso dos cursos de alto prestígio social. Além disso, os dados sugerem forte influência da situação socioeconômica no espaço privilegiado dentro da universidade, o que – para a pesquisadora – por si só já contradiz a noção de que o ENEM democratiza o acesso.
06	OLIVEIRA, Rodrigo Travitzki Teixeira de. ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2013.	Este estudo objetiva desenvolver uma reflexão filosófica acerca das questões sócio-políticas da escolarização. Para tal, emprega métodos quantitativos. Realizou-se análise dos microdados do ENEM 2009, em três níveis: indivíduo, escola e Estado. A pesquisa identifica que as concepções de inteligência e de qualidade escolar são as mais diversas, e poucas delas aparecem nos indicadores voltados para testes padronizados. A investigação revela ainda que a supervalorização dos exames em larga escala tende a atrelar o cotidiano escolar à razão instrumental, o que tende a empobrecer as relações intersubjetivas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Além disso, a pesquisa aponta para o risco de se utilizar esse tipo de exame (em larga escala) para finalidades diversas, pois, embora possam até avaliar satisfatoriamente o mérito dos estudantes, são inadequados e limitados para avaliar isoladamente a qualidade das instituições educacionais.
07	TONETTO, Daiani Damm. Estratégias de escolarização: ações combinadas entre famílias de grupos da elite e uma escola de prestígio. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2013.	Essa investigação busca compreender as relações da elite campo-grandense no processo de escolarização de seus filhos e na sua relação com o Colégio <i>Bionatus</i> , uma escola particular que conquistou por dois anos consecutivos a melhor posição regional no <i>ranking</i> do ENEM. Buscou desvelar, assim, as estratégias empregadas pelos pais no processo de escolarização, a fim de conservar a posição social e econômica da família; e as estratégias da escola, no acompanhamento conjunto e intenso. A perspectiva teórica adotada se fundamenta em Pierre Bourdieu e seus interlocutores. O levantamento dos dados empíricos ocorreu por meio de um <i>Survey Online</i> , respondido pelos gestores, pais, professores e estudantes dessa escola. Utilizou-se, ainda, a realização de entrevistas. Com base no referencial teórico empregado e nos dados empíricos coletados, o pesquisador aponta que as “ações combinadas” entre família e escola são indício de um “contrato de sucesso escolar”, em que ambas as partes cumprem suas respectivas responsabilidades a fim de que os estudantes alcancem o melhor desempenho possível no Exame. Assim, as estratégias familiares são fruto do senso de investimento: financeiro, cultural, social, de tempo e de esforços no acompanhamento sistemático dos estudantes. Por sua vez, o Colégio se responsabiliza por apresentar estrutura física, corpo docente, material pedagógico e prática pedagógica específica para imprimir nos estudantes uma disciplina de estudo que potencialize suas chances de “êxito”. Observou, ainda, que os resultados em formato de ranking potencializam seu prestígio, o que confere publicidade ao serviço que promete: qualidade no ensino e aprovação

		nas principais universidades do país.
08	<p>GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias. 198 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.</p>	<p>O objetivo da pesquisa é mapear as condições necessárias aos estudantes de baixa renda, frente aos capitais restritos que conseguem mobilizar, para o “sucesso escolar”. A pesquisa combinou técnicas quantitativas, com a regressão logística a partir dos dados do ENEM, para entender as condicionantes do “sucesso escolar”; e qualitativas, com o emprego de entrevistas e análise de conteúdo. O estudo considerou que a longevidade escolar, alcançando o nível superior, caracteriza-se como “êxito escolar”. A pesquisa identificou que, apesar de apenas 15 % dos jovens brasileiros alcançarem o nível superior atualmente, em 2012 mais de 70% dos estudantes desse nível de ensino provinham dos cortes de renda C, D e E (IBGE). Segundo a interpretação do autor, “apesar de o capital cultural ser importante, como mostra a influência dos indicadores que o representam (realização de cursinho, frequência de leitura, etc.), os dados indicam que o capital econômico é ainda mais determinante sobre as chances de sucesso”. A pesquisa identificou, também, que os cursos de maior prestígio social, portanto com altas notas de corte, selecionam predominantemente candidatos oriundos das classes médias e altas, conforme a teoria da reprodução.</p>
09	<p>BREGENSK, Kenya Maquarte Gumes. Trabalho docente e exame nacional do ensino médio: tensões e dilemas. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.</p>	<p>O objetivo da pesquisa foi analisar a dinâmica do trabalho docente frente à implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Buscou analisar as aproximações e/ou antagonismos entre as matrizes de referência desses documentos para a prática curricular no ensino médio. Na construção teórico-metodológica, utiliza-se de conceitos como: ensino médio (KRAWCZYK, 2011, 2014; FERREIRA; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2002, 2014; KUENZER, 2009), avaliação (AFONSO; ESTEBAN, 2010; PERONI, 2009; SOUSA, 2009, 2010; FREITAS, 2005; FERNANDES, 2008, 2011), currículo (SILVA, 2010; LOPES, 2004) e trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005; FERREIRA, 2012). Trata-se de uma pesquisa estudo de caso, de cunho qualitativo, em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do estado do Espírito Santo. O pesquisador empregou análise bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto, observação participante, rodas de conversa e diário de campo. Os sujeitos da pesquisa foram a diretora da unidade escolar, a pedagoga e os professores que atuam no ensino médio da referida unidade escolar. Ao investigar a consolidação do ENEM e seus efeitos na escola, percebeu que esse mecanismo altera o foco das avaliações e das práticas pedagógicas. Assim, as formas de regulação do Estado Avaliador e a política curricular vigente têm alterado significativamente a dinâmica do trabalho docente, “forçando” os professores a priorizarem, na prática de sala de aula, a preparação para o Exame.</p>

Nos trabalhos tratados no quadro 1, observa-se que predomina a questão das desigualdades sociais e escolares. Portanto, a busca pela compreensão de como se legitimam essas desigualdades mostra-se bastante pertinente, sobretudo porque nenhuma pesquisa acerca do tema se ocupou diretamente desse processo de legitimação. A pesquisa que mais se aproximou disso foi a de Macedo (2012), que se ocupou do discurso em torno do ENEM.

3.2 Histórico da educação pública no Distrito Federal

A educação no Distrito Federal tem um caráter histórico bastante peculiar. Só pode ser compreendida no contexto próprio em que se desenvolveu desde a construção da nova capital do país e, conseqüentemente, da Unidade Federativa que a abriga.

Brasília foi inaugurada oficialmente no dia 21 de abril de 1961 para se tornar a capital do país. Antes mesmo de ser concretizada, já representava o símbolo maior da ideologia desenvolvimentista, então encapada pelo governo militar de Juscelino Kubitschek (JK). A cidade constava como uma das 31 metas desse governo, ao passo que era identificada como a síntese de todas as outras metas. Essas metas foram estabelecidas por um Programa fundamentado em estudos da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, assumido por Juscelino como “50 anos em 5”, em alusão a um pretenso milagre de desenvolvimento.

A construção da cidade representou a realização de sonhos para aqueles a ela atraídos. Milhares de sertanejos passaram a habitar Brasília e, ao final de sua construção, a cidade já não dava conta de tantos migrantes que a ela recorriam. Em razão disso, foram criadas regiões administrativas (“cidades”) em redor da capital, que passaram a recebê-los como moradores.

De acordo com Barroso (2004), a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), empresa estatal criada em 1956 para acompanhar e administrar a construção da cidade, recebeu a incumbência de organizar uma rede de ensino a fim de atender aos filhos dos operários da construção.

Ficou sob o encargo de Anísio Teixeira, o então diretor do INEP, preparar o Plano de Construções Escolares de Brasília. Esse Plano deveria “abrir oportunidade para a capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem

constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA *apud* FALCÃO, 2007, p. 23).

No entanto, a Capital não se preparou logo para receber estudantes. As duas primeiras escolas eram particulares e localizadas no Núcleo Bandeirante, uma das regiões administrativas do Distrito Federal.

Barroso (2004) destaca que a primeira escola pública foi fundada apenas em 10 de setembro de 1958. Recebeu o nome de Grupo Escolar 1 (GE-1) e contou com gestão desenvolvida de forma democrática. Isso porque a escola foi iniciada com oito professoras e lhes foi indicado atuarem como diretoras, em forma de rodízio, cada uma por 15 dias. Após todas terem atuado, houve votação entre as próprias docentes e a eleita foi a professora Santa Alves Soyer.

Barroso (2004) resgata que ao final de 1959 já havia 21 unidades públicas, com um total de 4.682 alunos matriculados. No entanto, o ensino médio era ofertado somente pela rede privada, confessional¹³. Ao todo, as escolas particulares contavam então com 8 escolas e atendiam 1.996 alunos. O primeiro Centro de Ensino Médio público foi o CASEB, inaugurado em 19 de maio de 1960, cuja aula inaugural foi proferida pelo Presidente Juscelino Kubitschek. Professores e alunos se dedicavam à escola em período integral, que correspondia a 40 horas semanais.

Em 17 de junho de 1960 foi inaugurada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a quem cabia executar a política educacional do Distrito Federal.

Falcão (2007) destaca que ainda em 7 de março de 1962 foi instituído o Conselho de Educação do Distrito Federal, cuja responsabilidade inicial era de orientar, normatizar e deliberar as atividades do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SEDF). No ano de 1999, a Lei Distrital nº 2.383 veio a regulamentar a SEDF, reorientando seus objetivos e organização. No ano seguinte, por meio do Decreto nº 21.396, de 31 de julho 2000, a FEDF foi efetivamente extinta, dando lugar à atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Em 21 de abril de 1962 foi fundada a Universidade de Brasília (UNB), sob a administração de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, para oferecer ensino superior de qualidade na recém-construída capital do país.

¹³ Diz-se de escolas ligadas a igrejas ou a confissões religiosas. Além da confissão explícita no desempenho de suas atividades, a estrutura administrativa e o projeto acadêmico dessas escolas são igualmente consonantes com a religião a que pertencem. As escolas confessionais são garantidas pela Constituição Federal de 1988 e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.

Segundo Barroso (2004), na I Conferência de Educadores do DF em 1966, o então prefeito Plínio Cantanhede revelou o contraste entre os habitantes da cidade: enquanto a maioria dos operários nordestinos era analfabeta e não objetivavam educação para si e seus familiares; por sua vez, os técnicos transferidos do Rio de Janeiro costumavam ter o ensino médio completo ou incompleto, e exigiam educação de melhor qualidade para seus filhos. Portanto, já se verificava uma educação dual, marcada acentuadamente pela diferença dos capitais econômico, social e cultural.

No regime militar (1964-1985), a UNB sofreu intensamente. O governo militar descaracterizou, nos planos organizacional e pedagógico, a educação idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Além disso, sob o pretexto da proximidade do poder e da postura considerada “subversiva” de professores e estudantes, a Universidade se tornou alvo da instabilidade política imposta pelos militares e da violência aplicada por eles.

Falcão registra que, por ocasião do processo de redemocratização do país a partir de 1985, construiu-se para a rede pública de ensino do Distrito Federal um Acordo Coletivo, no qual indicava eleições para a escolha de dirigentes escolares pelo voto dos professores, dos demais servidores de cada Complexo (unidade) Escolar, dos alunos maiores de dezoito anos e do pai, mãe ou representante legal de aluno com idade inferior a dezoito anos. As direções colegiadas foram constituídas em 100 unidades escolares. No entanto, alguns desses diretores foram exonerados pela então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), sob a mera alegação de que não cumpriam as determinações da Instituição. Tais ocorrências demonstravam o choque entre a velha postura administrativa centralizada e verticalizada e os novos ideais democráticos.

Por um período de tempo, no DF ocorria algo semelhante ao que acontecia no Rio de Janeiro quando comportava a capital: a Unidade Federativa era administrada por um prefeito. Isso porque a Prefeitura do DF, após a transferência da Capital para o Centro-Oeste, foi criada pela Lei nº 3.751 de 13 de abril de 1960, sendo seu primeiro Prefeito, o então Presidente da NOVACAP. Em 17 de outubro de 1969, pela Emenda Constitucional nº 1, o Distrito Federal passou a ser dirigido por governadores, que eram indicados pelo Presidente da República.

Somente com a Constituição de 1988, foi instituída a escolha do Governador pelo voto popular, de modo que o primeiro governador eleito democraticamente foi o

Sr. Joaquim Domingos Roriz (1988-1990; 1991-1994; 1999-2002; 2003-2006), que apesar de assumir o mandato em 01 de janeiro de 1991, já havia ocupado o governo do DF por ocasião da indicação do Presidente da República José Sarney em 1988.

Muniz (1994) apresenta como o Governo Roriz, seguindo na contramão do processo de redemocratização do País, infligiu à educação do Distrito Federal o retrocesso:

[...]. Significativamente, a partir de 1989, no governo Roriz, procurou-se reconduzir o sistema de ensino público ao esquema tradicional de centralização do planejamento e das decisões e do verticalismo na condução das questões educacionais. A extinção das eleições diretas para diretor de escola, a liquidação da experiência da coordenação pedagógica por área/disciplina, o esvaziamento da Escola de Aperfeiçoamento de Funcionários e Professores (EAP), a não expansão dos Centros de Alfabetização, a supressão dos Conselhos Diretores nas escolas e a ausência de estímulos para uma atuação dinâmica e autônoma dos Grêmios Estudantis sinalizam para uma retomada deste processo de hierarquização e burocratização das relações políticas e pedagógicas no interior da escola. (MUNIZ, 1994, p. 84-85).

O segundo governador eleito foi Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque (1995-1998). Na área de educação, conforme Dores (2007), seu governo foi bastante contraditório: enquanto materializou as eleições diretas para a direção das escolas, não conseguiu, por exemplo, aplacar uma das mais longas greves dos professores do Distrito Federal.

O terceiro governador eleito foi José Roberto Arruda (2007-2010). Para Araújo (2011), a proposta de viés mercadológico de seu governo para a educação é representada principalmente por duas medidas: a aprovação da Lei de Gestão Compartilhada das Escolas e a implantação da Avaliação do Sistema de Ensino do Distrito Federal:

Enfim, os dois programas implantados no Distrito Federal induziram a um padrão de qualidade educacional regulado e controlado pelo alto, a partir de metas previamente estabelecidas. Na construção dessas políticas educacionais, houve o predomínio dos especialistas, dos técnicos sobre os cidadãos; dos valores de mercado sobre a ética pública; da autonomia financeira sobre a política e pedagógica; da participação controlada em vez da participação conquistada e emancipada; enfim, dos valores de mercado sobre os valores referenciados nos sujeitos sociais. (ARAÚJO, 2011, p. 255).

Em meio à turbulência política que viveu o Distrito Federal após as denúncias de corrupção desse governador, inclusive nas licitações envolvendo a pasta da

educação, e sua conseqüente renúncia, tais políticas foram ignoradas pelos governos interinos que se sucederam até que chegasse o exercício do mandato seguinte.

Por considerar que os mandatos que se seguiram após 2010 estão muito próximos para permitirem uma avaliação não passional, considerou-se de bom senso não tratá-los nesta pesquisa. Além disso, esse panorama dos governadores eleitos permite que se compreenda como tem se constituído a educação no Distrito Federal: prioritariamente dirigida por políticas de governo, em detrimento das políticas de Estado.

3.3 A Rede de Ensino do Distrito Federal e os exames

Embora esta pesquisa seja sobre o ENEM, para uma melhor contextualização de nosso objeto de estudo e para apresentar a dimensão desse exame para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, julgou-se conveniente a caracterização desta.

Em 2016, a Rede Pública do DF contou com 662 escolas do ensino fundamental ao médio, das quais 581 estavam situadas no perímetro urbano. Essas escolas atenderam a 463.550 alunos: 461.695 eram presencias e 1.855 na modalidade à distância (SEEDF; 2016).

A Secretaria de Estado de Educação tem se assumido com a missão expressa de:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. (SEEDF, 2016, p. 1).

A população estimada do Distrito Federal é de 2.977.216, e a rede pública de ensino dessa Unidade Federativa atendeu em 2016 nos níveis e modalidades indicados:

Tabela 4 – Matrículas por Etapa/Modalidade de Ensino no DF - 2016

EDUC. INFANT.	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO REGULAR e ENSINO MÉDIO INTEGR.	EJA		EDUC. ESPECIAL (Classe Espec. e Atendim. Exclusivo; e Educ. Precoce)	EDUC. PROFISS.	EAD	T O T A L
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		ENSINO FUND.	ENSINO MÉDIO				
38.897	148.069	131.628	79.625	28.390	22.615	7.107	5.364	1.855	461.695

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2016)

Destaca-se que, prevista na Lei Orgânica do Distrito Federal, a Escola Superior de Magistério ainda não se concretizou. A lei busca dar à Escola Superior de Magistério a mesma diretriz adotada pela já criada Escola Superior de Ciências da Saúde, utilizando-se de profissionais da pasta, no intuito de oferecer uma educação mais próxima das necessidades práticas. Além disso, a proposta é que as vagas sejam exclusivas para estudantes egressos da rede pública de ensino. Em 2016 chegou a ser lançado o Edital nº 1/2016, que seria o primeiro passo para a efetivação da Universidade Distrital, sob a direção da SEEDF. No entanto, como foi ajuizada uma ação do Ministério Público do Distrito Federal contrária, o processo de seleção foi suspenso.

Por sua vez, desde o ano de 2015 o Governo do Distrito Federal (GDF) tem promovido projetos visando aos exames de seleção para o ensino superior. Esses projetos são voltados principalmente para os estudantes de frações desprivilegiadas, muitos dos quais não poderiam pagar por cursinhos preparatórios.

Assim, desde o segundo semestre de 2015, a SEEDF mantém o *Programa Por Dentro dos Exames do Ensino Médio*, que se pauta na aplicação de simulado para os estudantes dos 3^{os} anos do Ensino Médio Regular e para os 3^{os} segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, sob o pretexto de incentivar a participação dos estudantes do Distrito Federal no simulado, estabeleceu parceria com o Sindicato das Indústrias Gráficas do Distrito Federal, por meio do Projeto *Jovem Escritor*.

Iniciativa parecida já existia na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Recanto das Emas, coordenada pelo professor Marcos Antônio Farias. Trata-se do cursinho social, inaugurado no 1^o semestre ainda de 2015, voltado para estudantes de suas 4 (quatro) escolas de Ensino Médio, com a proposta de formação

especificamente para o ENEM. O curso conta com a participação voluntária de professores da própria SEEDF, que atendem ao convite da CRE.

Contudo, esse tipo de iniciativa passou a ocorrer fora do âmbito da SEEDF. Em 2016, a Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude implantou o Projeto #BoraVencer, uma reivindicação apresentada por jovens na Conferência Distrital de Juventude. Em 2017, o Projeto foi reformulado e passou a oferecer uma carga de 400 horas de estudo, com revisão de conteúdos visando aos seguintes exames de seleção: vestibulares tradicionais, PAS/UNB e ENEM.

Em suma, este capítulo demonstra que, embora o MEC atribua diversas intencionalidades ao ENEM em seus documentos oficiais, a mais reveladora aparece na carta à ANDIFES, que já explicitava a intenção de o ENEM substituir os tradicionais exames vestibulares, com vistas a proceder à **seleção** por **mérito** daqueles que prosseguiriam estudos em etapa **não disponível a todos**. Portanto, tal intencionalidade coaduna com a lógica de exclusão operada pelos exames de seleção, denunciada por Bourdieu em seus escritos.

Este capítulo contempla, ainda, o histórico do desenvolvimento da educação pública do Distrito Federal, que permite identificar como se constituiu a educação no Distrito Federal, dirigida fundamentalmente por políticas de governo, em detrimento das políticas de Estado. Igualmente, aborda as ações recentes da Secretaria de Educação e até da Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude – ambas do Distrito Federal, e trata de como essa Unidade Federativa tem adotado a proposta do ENEM e de outros exames de seleção em esferas distintas.

CAPÍTULO 4:

4 RAZÕES PRÁTICAS DA REPRODUÇÃO: ESTRATÉGIAS, LEGITIMAÇÃO E RESISTÊNCIA DOS AGENTES ESCOLARES

“A gente atende a uma gama de alunos, uma classe muito diversificada. [...] Quando o estágio é uma coisa complementar é bacana; quando passa a ser uma necessidade, como nós temos aqui, e ele deixa de lado a vida acadêmica passa a ser um problema. [...] Nessa área frágil dessa classe menos favorecida, em que o menino precisa trabalhar, precisa contribuir em casa mesmo, então tinha que criar um recurso (dispositivo) mesmo pra esses meninos, entendeu?, pra eles terem tranquilidade. Em vez de investir em estágio, que é uma coisa provisória, investir em uma carreira para esse menino: é a escola integral, são as escolas técnicas, (sabe?...) e de dar uma bolsa (de estudos) mesmo para o menino.”

Diretora, CEM Plano Piloto

Agora que o objeto de pesquisa está delineado e está caracterizada a realidade na qual se inserem as escolas observadas, o capítulo 4 se ocupa da análise dos dados coletados a fim de melhor compreender o problema de pesquisa ora investigado.

O objetivo principal foi o de compreender a realidade concreta de três escolas de ensino médio do Distrito Federal e sua relação com os capitais econômico, social e cultural quanto ao êxito escolar de seus estudantes. Além disso, buscou-se interpretar as práticas e estratégias dos discentes e daqueles que com eles se aliam no jogo pela manutenção ou superação da ordem no campo escolar.

Considerou-se a postura em Bourdieu (1989), do princípio da dúvida radical, no qual a construção do objeto científico não pode se ater ao senso comum. Esse é um dos motivos pelo qual desde o início se buscou ampliar a pesquisa, a fim de que se encontrassem elementos suficientes para uma análise mais segura e crítica.

Quanto à coleta de dados, optou-se por diversificá-la pela observação, uso de questionários e entrevistas em 3 escolas públicas do Distrito Federal. Elaboraram-se, pois, 3 questionários semiestruturados: aos estudantes, com um total de 64 questões fechadas e abertas; aos professores, apresentaram-se 52 questões fechadas e abertas; e, aos gestores, foram 56 questões igualmente fechadas e

abertas. Nesses questionários, os estudantes e os profissionais da educação prestaram informações acerca das condições concretas de trabalho e estudo, bem como apontaram elementos relacionados ao ENEM.

Em face da amplitude dos dados coletados, optou-se por destacar as questões mais significativas para o objeto de estudo ora abordado. Além disso, devido a todas as estratégias convergirem para os estudantes – sejam as elaboradas pelos próprios estudantes, pelas famílias ou mesmo pelas unidades escolares observadas –, buscou-se proceder às análises com destaque para as estratégias dos próprios estudantes ou daqueles que buscam beneficiá-los. Ressalva-se que essas estratégias muitas vezes se inter-relacionam. Apesar disso a análise dessas estratégias se apresenta dividida em tópicos, a fim de favorecer sua sistematização.

A pesquisa contou com um total de 281 participantes, assim divididos: 254 alunos respondentes, dentre os quais se entrevistaram 17; 24 professores respondentes (8 por escola), dentre os quais se entrevistaram 8; e 3 gestores respondentes, todos entrevistados.

Em um dado momento, este capítulo comprova que os mecanismos de reprodução operam de fato na educação e que os agentes afetados muitas vezes a legitimam contra seus próprios interesses. Comprova-se, assim, a influência do poder simbólico e de suas forças de conservação das regras no campo em questão. Identifica-se também que essas forças não atuam sozinhas, pois há um constante enfrentamento entre as forças de conservação e as forças subversivas, tal qual assinala Bourdieu (1998).

No entanto, esta pesquisa não se ocupa do estudo minucioso dessas forças. Devido ao problema ora investigado, busca-se, sobretudo, compreender se, de acordo com as regras atuais do jogo, o ENEM promove a superação ou a reprodução e legitimação das desigualdades sociais na educação.

Para isso, traça-se um perfil de estratégias e ações dos agentes sociais em sua realidade prática.

4.1 As escolas observadas

Escolheram-se escolas de cidades com realidades socioeconômicas distintas – Plano Piloto, Ceilândia e Recanto das Emas. A tabela a seguir oferece um

panorama da realidade socioeconômica das comunidades nas quais as escolas observadas estão inseridas.

Tabela 5 – Evolução de indicadores socioeconômicos das três cidades

	Plano Piloto	Ceilândia	Rec. das Emas
População estimada	220.393	489.351	145.304
Domicílios urbanos estimados	83.395	142.231	41.434
Renda domiciliar real (R\$)	13.489,93	3.076,00	2.747,59
Renda <i>per capita</i> real (R\$)	5.569,46	915,81	803,92
Nº médio de moradores por domicílio	2,64	3,58	3,51
% algum morador analfabeto	0,21	3,58	2,26
% algum morador com nível superior*	56,55	6,02	5,52
% domicílios com automóvel	87,39	59,67	54,97
% domicílios com TV por assinatura	79,52	44,82	37,74
Índice de Gini ¹⁴	0,428	0,436	0,420

Fonte: CODEPLAN. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios¹⁵ (PDAD, 2015; 2016)

* Nível superior completo, inclusive aqueles com especialização, mestrado e doutorado.

A tabela 5 nos revela a distância entre as realidades das três cidades - Plano Piloto, Ceilândia e Recanto das Emas -, em especial no que diz respeito à renda e à formação.

Além disso, apesar de essa tabela apresentar elementos socioeconômicos, não se pode ignorar que fatores culturais são indiretamente contemplados, pois a própria renda pode propiciar maiores possibilidades de aquisição cultural, enquanto a formação já é um indício forte de maior presença de capital cultural.

Uma vez ambientadas as Regiões Administrativas, convém caracterizar as respectivas escolas:

¹⁴ O coeficiente de Gini (ou índice de Gini) diz respeito a um cálculo que mede a desigualdade social. Desenvolvido em 1912 pelo estatístico italiano Corrado Gini, em que **zero (0)** corresponde a uma **completa igualdade** na renda, no qual todos deteriam a mesma renda per capita, e **um (1)** corresponde a uma **completa desigualdade** entre as rendas, no qual uma pequena parcela da população deteria toda a renda e a parcela restante nada teria. Assim, quanto mais o índice se aproximar do número 1, mais desigual é a distribuição de renda e riqueza naquele lugar; e quanto mais próximo do número 0, mais igualitário será (IPEA, 2004).

¹⁵ A última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) no Plano Piloto ocorreu de jul. a set. 2016, com 2.200 domicílios. A última PDAD efetuada na Ceilândia se desenvolveu de maio a set. 2016, com 2.100 domicílios. Por sua vez, a do Recanto das Emas se realizou de jan. a maio de 2015, com 800 domicílios.

a) Centro de Ensino Médio Plano Piloto

O CEM Plano Piloto fica localizado na Asa Sul, bairro de classe média alta localizado na região central de Brasília, inaugurada em 1960 pelo então presidente da República, Juscelino Kubitscheck, com a finalidade de colocar a capital no centro geográfico do país. Segundo a Codeplan (2016), em 2015 o Plano Piloto apresentava uma população estimada em 220.393 habitantes.

A unidade escolar foi criada em 1964, com o nome original de Ginásio Moderno. Em 1976 foi transformada em Centro de Ensino de 1º Grau. Três anos depois, tornou-se o Centro Interescolar de Comunicação e Expressão e de Matemática (CIECEM). Esse Centro era destinado apenas à formação e ao aprimoramento de professores.

Em 1986, a escola foi destinada ao ensino médio (na época denominado de 2º grau), já definida uma proposta pedagógica centrada na preparação dos alunos para os exames vestibulares das universidades públicas, em especial a Universidade de Brasília. Esse modelo pedagógico foi idealizado e reivindicado basicamente por professores da rede pública, que trabalhavam também em escolas particulares e cursos preparatórios para o vestibular. Em sua maioria, professores que moravam na própria cidade.

Na época, o diretor da instituição da unidade escolar recebeu a missão do então governador do Distrito Federal José Aparecido para implantar uma proposta de escola de ensino médio com ênfase na formação acadêmica. Para tal, deu-lhe “carta branca” para ações que julgasse necessárias. Dentre as medidas que lhe couberam, o diretor selecionou e requisitou professores de outras escolas, usando-se do expediente *ex-offício*.

Já nos anos seguintes, a escola passou a se destacar pelos índices de aprovação em concursos e vestibulares em todo o País. Manteve-se por anos bastante coerente com sua proposta inicial. Aliás, mesmo ampliando sua proposta de educação, nos últimos anos o CEM Plano Piloto tem se apresentado destaque nas médias do ENEM, sobretudo dentre as escolas públicas do Distrito Federal.

Na edição de 2015, a escola alcançou a média de 548,32. Essa pontuação assegurou-lhe o equivalente à 2ª posição dentre as escolas da Secretaria de Estado de Educação do DF, e ao 4.674º lugar de um total de 14.998 escolas públicas e privadas que tiveram suas notas divulgadas.

Inicialmente o ingresso dos alunos era condicionado a um teste de seleção. Anos mais tarde, com a crítica de que a escola era pública e que, por isso, não deveria restringir o acesso a quem a procurasse, esse teste foi abolido. No entanto, isso só ocorreu após a escola conquistar a referência de “escola pública de boa qualidade”, por seus alunos apresentarem bons resultados nos exames vestibulares.

Ainda hoje a escola recebe alunos de outras cidades do Distrito Federal, muitos deles perseguem o sonho da aprovação no vestibular. Essa premissa de formação voltada para o vestibular prossegue. A própria escola faz questão de divulgar que é escola pública referência em qualidade de ensino, bem como a primeira escola pública colocada no Enem. Deixa claro também que, embora a preparação para os exames possa até ser sua prioridade, não se permite ignorar outros aspectos da formação humana. O seu tradicional projeto de teatro, por exemplo, exemplifica essa postura (DIÁRIO DE CAMPO).

A estrutura do CEM Plano Piloto conta hoje com: 15 salas de aula (sala ambiente), sala de direção, secretaria, sala dos professores, de supervisão pedagógica, de coordenação, de orientação pedagógica, de recursos, de supervisão administrativa, de mecanografia, de multimídias, de projetos, de servidores, cantina, depósito, dois banheiros para professores, seis banheiros para alunos, dois banheiros para servidores, quadra de esportes descoberta, três laboratórios e sala de leitura. Esta última conta com três professores que exercem a função análoga à de bibliotecário. Trata-se de uma sala de aproximadamente 80 metros, com pouca iluminação natural, abarrotada de livros didáticos, a ponto de as mesas destinadas aos discentes ficarem cheias de livros empilhados. Portanto, esteticamente não pareceu um ambiente dos mais acolhedores para os alunos, apesar do tratamento cordial verificado por parte dos servidores que lá atuam (DIÁRIO DE CAMPO).

O quadro de servidores da escola é composto por: diretor, vice-diretor, dois supervisores pedagógicos, 2 coordenadores (escolhidos pelos próprios professores), 2 assistentes administrativos, 5 secretários, 2 orientadoras educacionais e 1 psicóloga, aproximadamente 90 professores, 5 apoios pedagógicos, 3 porteiras, 16 servidores da carreira de assistência e 17 colaboradores de empresa terceirizada (três cozinheiras, nove serventes e cinco vigias).

O CEM Plano Piloto atendeu no ano de 2016 a cerca de 1.450 alunos, distribuídos em 56 turmas (cada uma com aproximadamente 35 alunos):

Manhã: 09 turmas de 3º ano do ensino médio; e 05 turmas de 2º ano do ensino médio (Cada uma com aproximadamente 35 alunos)

Tarde: 11 turmas de 1º ano do ensino médio; e 03 turmas de 2º ano do ensino médio (Cada uma com aproximadamente 35 alunos)

Noite: 11 turmas dos três segmentos de EJA; e 03 turmas de ensino médio regular.

b) Centro de Ensino Médio Ceilândia de Ceilândia (CEM Ceilândia)

O CEM Ceilândia fica situado a aproximadamente dois (2) quilômetros do centro de Ceilândia, maior região administrativa do Distrito Federal, com uma população estimada em 489.351 habitantes (CODEPLAN, 2016). Isso sem contabilizar os habitantes dos denominados condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente¹⁶, frutos da ocupação irregular e desordenada do solo desde a década de 1980. Na última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), apenas esses dois condomínios alcançaram uma população estimada de 94.199 habitantes (CODEPLAN, 2016). Ceilândia é popularmente conhecida como uma das cidades-satélite do Distrito Federal. É comum a mídia tratá-la como “periferia de Brasília”.

Criada para assentar população carente, a cidade fica a 26 quilômetros de Brasília e surgiu em 1971, a partir da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI). Aliás, o nome da cidade de Ceilândia veio da soma dessa sigla (CEI) com o sufixo ‘lândia’ (que indica cidade). Por isso, Ceilândia.

Nesse contexto de assentamento das famílias oriundas de invasões, a escola foi criada pela Resolução nº 18-CD, em 21 de agosto de 1973, com o nome original Centro de Ensino de 1º Grau nº 05 de Ceilândia. O objetivo da inauguração desta escola era atender à comunidade carente recém-estabelecida. Ela não surgiu motivada por um movimento ou por uma idealização local. Sua implantação surgiu de ação “planejada” do governo da época, já que era óbvia a necessidade de atendimento escolar. Por ser uma comunidade de baixa escolaridade, o ensino fundamental atenderia à demanda.

Em 1978, quando passou a oferecer ensino médio (antigo 2º grau), foi renomeada como Centro Educacional nº 02 de Ceilândia. Apenas em 2001 recebeu o nome atual.

¹⁶ Embora situados no território de Ceilândia, os condomínios Pôr do Sol e Sol Nascente são contabilizados à parte pelo IBGE e pela CODEPLAN.

Instalada em uma área total de 52.000m², conta com uma estrutura de 30 salas de aula, uma secretaria e uma sala de leitura. Esta é bem iluminada, organizada, com um catálogo de livros bem sortido, inclusive com literatura juvenil atualizada. Seu principal problema é a falta de espaço. Em virtude de ocupar uma área de aproximadamente 80 metros e devido à quantidade de estantes com livros, o espaço só permite a presença de quatro mesas (média de 5 cadeiras para cada) destinadas aos estudantes.

A escola tem ainda um auditório com capacidade para 250 estudantes, laboratórios de física, química, biologia e informática, sala de professores, de direção, de coordenação pedagógica, de supervisão pedagógica, de supervisão administrativa, de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais (PNE), de educação física, de artes e de multimídia, de mecanografia, pista de atletismo, duas quadras de esporte sem cobertura (uma era coberta, mas há mais de dez anos sua cobertura foi retirada para remediar a situação de outra escola que perdeu o telhado durante um vendaval), pista de atletismo, dois banheiros para alunos, dois banheiros para professores, um banheiro para alunos PNE'S, cozinha, lanchonete terceirizada, dois depósitos, dois estacionamentos (um para servidores, outro para a comunidade em geral). Funciona ainda na área da escola um núcleo de treinamento para professores, como extensão da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, uma vez que essa se localiza no lote ao lado, mas possui dependências insuficientes em sua área (DIÁRIO DE CAMPO).

O CEM Ceilândia conta com o seguinte quadro de servidores: diretor, vice-diretora, dois supervisores pedagógicos, 2 coordenadores (até então), 2 assistentes administrativos, 4 secretários, 1 orientadora educacional, aproximadamente 120 professores e 23 trabalhadores de empresa terceirizada (4 cozinheiras, 15 serventes e 4 vigias).

Em 2016 a escola ofereceu turmas do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Atendeu a cerca de 1.960¹⁷ alunos, distribuídos em 56 turmas, com média aproximada de 35 alunos cada:

Manhã: 11 turmas de 3º ano do ensino médio; e 15 turmas de 2º ano do ensino médio.

¹⁷ A escola já chegou a atender a mais de 3.000 alunos por ano, com uma oferta de 30 turmas em cada turno. A redução no número de alunos atendidos se deve basicamente a dois fatores: a construção de outras escolas pela cidade e a redução significativa nas matrículas do noturno, fenômeno este que atinge toda a rede pública do DF há anos.

Tarde: 15 turmas de 1º ano do ensino médio; e 09 turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Noite: 06 turmas de ensino médio regular.

Detectou-se que aproximadamente 1/3 dos alunos são repetentes. A escola caracteriza a participação dos pais como baixíssima, a exemplo do interesse do alunado em geral. (DIÁRIO DE CAMPO).

Um dos problemas mais críticos da comunidade que circunda a escola é a violência. Esta unidade escolar se situa entre quadras que têm um histórico de confronto entre gangues, muito em razão do tráfico de drogas. Este é um dos motivos por haver uma prática na escola de controle intenso nos corredores. Constantemente há uma ou duas pessoas destinadas para essa finalidade (DIÁRIO DE CAMPO).

No ENEM de 2015¹⁸, a escola alcançou a média de 516,93. Essa pontuação a deixou em 26º dentre as escolas públicas do DF, e em 8.019º de um total de 14.998¹⁹ escolas no ranking geral do Brasil (públicas e privadas).

c) Centro de Ensino Médio Recanto das Emas (CEM Recanto das Emas)

O CEM Recanto das Emas fica situado em área pouco privilegiada do Recanto das Emas. Essa cidade foi fundada em 1993 para atender à demanda habitacional por moradia popular. A cidade do Recanto das Emas fica a aproximadamente 20 quilômetros de Brasília e é uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, também conhecida popularmente como cidade-satélite. Segundo a CODEPLAN (2015), em 2015 a “cidade” possuía uma população estimada em 145.304 habitantes.

A escola, por sua vez, só foi inaugurada no dia 21 de abril de 1998 (cinco anos depois da criação da cidade). Surgiu como resultado de algumas manifestações da população, como o fechamento da DF 001, com barricada de pneus queimados e gritos de ordem – transmitido em rede pela imprensa na época.

¹⁸ As notas das escolas são divulgadas no final do ano subsequente. No caso das notas da edição de 2015, divulgaram-se as notas em outubro de 2016.

¹⁹ Embora o Censo da Educação (BRASIL. MEC, 2014) aponte que o Brasil tenha mais de 27.000 escolas que oferecem o ensino médio, nas notas do ENEM 2015, por exemplo, aparecem apenas as 14.998 escolas que apresentaram pelo menos 10 participantes e cuja taxa de participação foi superior a 50% dos alunos matriculados. Logo, pelo menos 12.000 escolas com ensino médio, mais de 44%, não têm suas notas divulgadas.

Foi a primeira escola de ensino médio da cidade. E, embora em 1999 o noturno de um Centro de Ensino Fundamental tenha sido designado como “anexo” do CEM Recanto das Emas, por alguns anos foi a única unidade escolar a oferecer exclusivamente o ensino médio.

O CEM Recanto das Emas contou em 2016 com uma estrutura de 26 salas de aula. Destas, 22 são utilizadas para aulas convencionais no turno diurno, 01 para a Educação Física, 02 para aulas de reforço e recuperação, 01 para depósito de materiais pedagógicos e arquivo morto da secretaria escolar. No noturno, apenas 13 dessas salas são utilizadas, seis com turmas regulares e sete com Educação de Jovens e Adultos (EJA) (DIÁRIO DE CAMPO).

Sua estrutura conta ainda com a sala de direção, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação, cozinha, depósito, dois banheiros para alunos, dois banheiros para professores, quadra de esportes descoberta e cinco laboratórios: O laboratório 01 funciona como sala de vídeo; o laboratório 02 é utilizado pelo Núcleo de Tecnologia e Educação da Secretaria de Educação (polo do Recanto das Emas), o laboratório 03 é voltado para Química, Física e Biologia; o laboratório 04 abriga a sala de Informática, equipada com maquinário do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo); e o laboratório 05 é atualmente utilizado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) para atendimento a alunos e familiares, visto que a escola não dispõe de uma sala própria para tal fim (DIÁRIO DE CAMPO).

A escola possui, também, uma biblioteca razoavelmente equipada e bastante utilizada por alunos e professores. Por outro lado, não dispõe de um auditório. Observa-se que as apresentações nos eventos ocorrem no pátio de entrada da escola (DIÁRIO DE CAMPO).

O CEM Recanto das Emas apresentava no ano de 2016 o seguinte quadro de servidores: diretor, vice-diretor, 4 supervisores pedagógicos, 2 coordenadores (até então), 2 assistentes administrativos, 3 secretários, 1 orientadora educacional, aproximadamente 90 professores (todos têm o curso superior completo, a maioria especialistas e alguns mestres), 16 servidores da carreira de assistência, 32 colaboradores de empresa terceirizada (5 cozinheiras, 23 serventes e 4 vigias).

Em 2016 a escola ofereceu turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Atendeu a aproximadamente 2.060 alunos, distribuídos em 56 turmas (cada uma com aproximadamente 35 alunos):

Manhã: 22 turmas (aprox. 35 alunos por turma);

Tarde: 22 turmas (aprox. 35 alunos por turma);

Noite: 06 turmas de ensino médio regular; e 07 turmas da EJA (aprox. 40 alunos por turma).

A comunidade a que presta serviço é carente, já que sua renda *per capita* é de aproximadamente um salário mínimo, bem abaixo da média do Recanto das Emas, que ultrapassa os três salários. Boa parte dessa comunidade é oriunda de invasões, que não contavam então com um mínimo de infraestrutura.

A exemplo da maioria das cidades satélites do Distrito Federal, o Recanto das Emas apresenta alto índice de criminalidade, marcado principalmente por roubo e tráfico de drogas.

Embora detentora de algumas marcas positivas, a escola tem um histórico de resultados angustiantes nas avaliações externas. Em 2001, por exemplo, as notas dos alunos do CEM Recanto das Emas representaram o pior resultado entre as escolas do DF no vestibular da UNB. Mais recentemente, no ENEM de 2012, alcançou apenas a classificação 78ª de 82 escolas de ensino médio, entre públicas e privadas do DF.

No ENEM 2015, a escola obteve 485,88 pontos. Essa média a deixou em 78º dentre as 80 escolas públicas do DF que tiveram sua nota publicada; em 178ª no ranking geral (públicas e privadas) do DF; e em 12.803º no ranking geral (públicas e privadas) do Brasil.

O quadro seguinte fornece um panorama mais esclarecedor do desempenho de cada escola, permitindo uma análise comparada. Observa-se que as unidades escolares ocupam posições bem distintas nos *rankings*²⁰ diversos:

²⁰ Os *rankings* tendem a homogeneizar os diversos contextos das unidades escolares, ao ignorá-los. Esclareça-se que, ao citá-los ou mesmo compará-los a outros dados das escolas observadas, em momento algum esta pesquisa pretende aprová-los ou legitimá-los.

Quadro 2 – Resumo da participação no ENEM 2015

	CEM PLANO PILOTO	CEM CEILÂNDIA	CEM REC. DAS EMAS
Média de desempenho no ENEM	548,22	516,93	485,88
Posição <i>ranking</i> geral de 14.998 escolas (públ. e priv.) do Brasil	4.674 ^a	8.019 ^a	12.803 ^a
Posição <i>ranking</i> geral de 186 escolas (públ. e priv.) do DF	78 ^a	127 ^a	184 ^a
Posição no <i>ranking</i> das 80 escolas públicas de ensino médio do DF	4 ^a	26 ^a	78 ^a
Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)	Alto	Médio Alto	Médio
Matriculados no 3º ano da escola	309	513	465
Alunos Participantes no ENEM	284	429	300
Taxa de participação no ENEM (%)	91,91	83,63	64,52
Participantes PNE	7	23	2
Taxa de aprovação na série cursada	86,2	83,20	73,00
Taxa de reprovação na série cursada	12,6	9,2	18,3
Taxa de abandono na série cursada	1,2	7,6	8,7

Fonte: INEP, 2016.

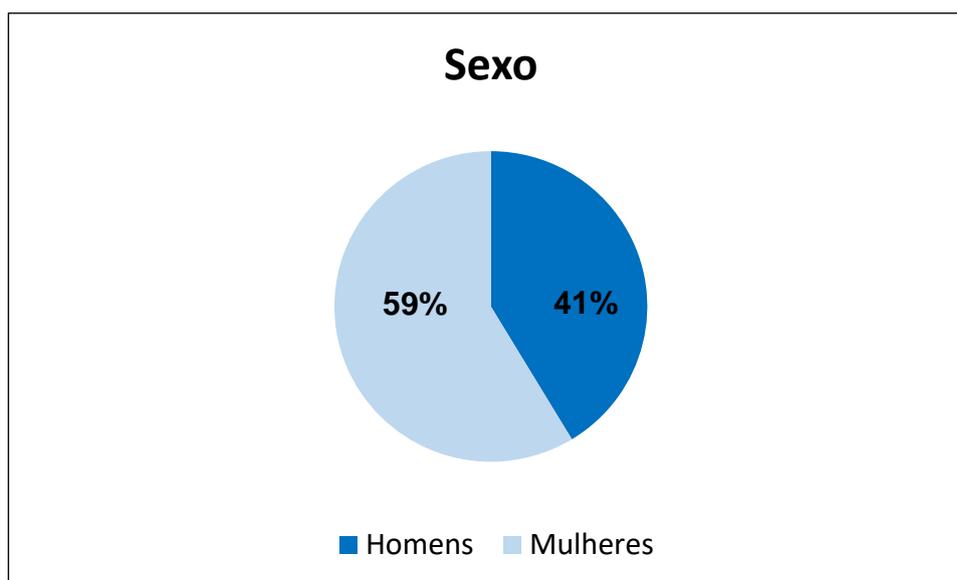
A influência dos elementos socioeconômicos se revela tão intensa que o quadro 2 praticamente apresenta uma gradação no desempenho dos estudantes, tanto no ENEM quanto na escola. Seus desempenhos muito se relacionam com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) de cada unidade escolar, como se fossem uma expressão do mesmo.

4.2 Aquisição do capital cultural

Buscou-se traçar o perfil social, econômico e cultural dos estudantes, relacionando-os aos diversos elementos que o influenciam e são por eles influenciados, conforme a relação e interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade, tal qual apresenta Bourdieu (2016). O questionário aplicado aos estudantes visou a coletar informações de 3 turmas do ensino médio de cada uma das escolas observadas. Em cada escola, foram contempladas 1 turma do 3º ano noturno, 1 do 3º ano diurno e 1 do 2º ano também diurno.

Os 254 estudantes que responderam aos questionários são representados por 149 mulheres e 105 homens, conforme o percentual indicado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentual do sexo de todos os alunos respondentes (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Esses índices obtidos nas escolas observadas revelam uma superioridade numérica do sexo feminino no Ensino médio. No entanto, quando analisamos os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017), verificamos que essa tendência se opera apenas a partir desse nível de ensino. Até o final do ensino fundamental, as famílias do Distrito Federal ainda priorizam a educação dos meninos, acentuadamente nas séries iniciais, conforme podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 6 – Relação de matrículas no DF: nível de ensino x sexo – 2015:

NÍVEL DE ENSINO	MULHERES	HOMENS
Educação Infantil (pré-escola)	30.513	31.683
Ensino Fundamental (anos iniciais)	101.382	108.891
Ensino Fundamental (anos finais)	89.951	92.013
Ensino médio	58.931	51.485

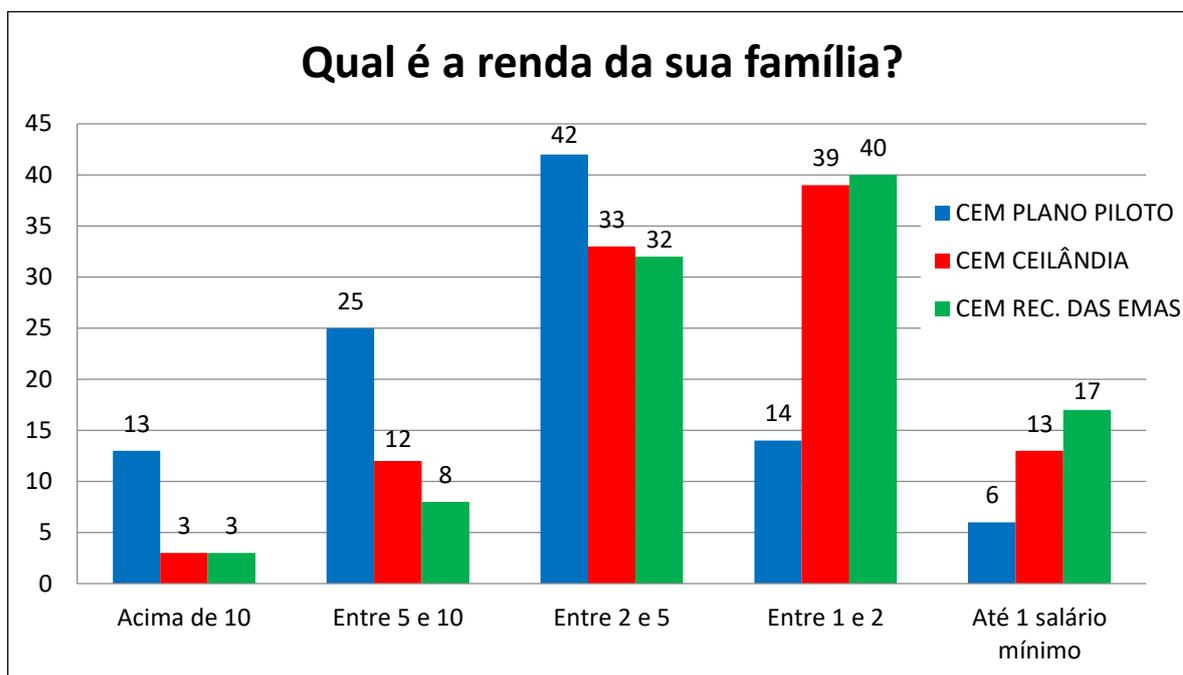
Fonte: INEP (2017).

Assim, tanto os dados coletados nesta pesquisa quanto os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017) demonstram a tendência em muitas famílias de, ao longo do processo educacional, substituírem os homens pelas mulheres na posição de herdeiro, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2015). Essa mudança revela, portanto, certa flexibilidade nas posições ocupadas no núcleo familiar.

É plausível que essa sobreposição numérica das mulheres ocorra especialmente em virtude da visão sexista. Isso porque, por um lado, muitas famílias ainda entendem que as mulheres devem ser educadas para a docilidade, o que no sistema escolar é valorizado. Por outro lado, acreditam que aos homens deve haver certa permissividade, o que ampliaria a vulnerabilidade desses à marginalidade e ao trabalho precoce.

Aliás, esta pesquisa identificou forte influência das famílias no êxito dos estudantes das escolas observadas também. Uma dessas influências é a renda da família. Como a renda familiar é fundamental para a acumulação do capital cultural no seu estado incorporado, os alunos oriundos de famílias que possuem maior capital cultural adquirem, assim, maior vantagem em relação aos menos abastados. Como a maioria dos discentes das escolas observadas teria, pela renda, dificuldade para pagar mensalidades de um curso superior por em média 4 anos, suas famílias enxergam nos cursinhos preparatórios uma estratégia importante. Isso porque esses, por durarem em média seis meses de duração e apresentarem mensalidades de custo inferior às de um curso superior, propiciam a aquisição de capital cultural incorporado, apesar dos recursos relativamente limitados que venham a possuir, conforme sugere Bourdieu (2014).

As rendas familiares das escolas observadas se apresentam representadas por faixas de salário mínimo, conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 3 – Renda familiar dos estudantes por salário(s) mínimo(s) (%)

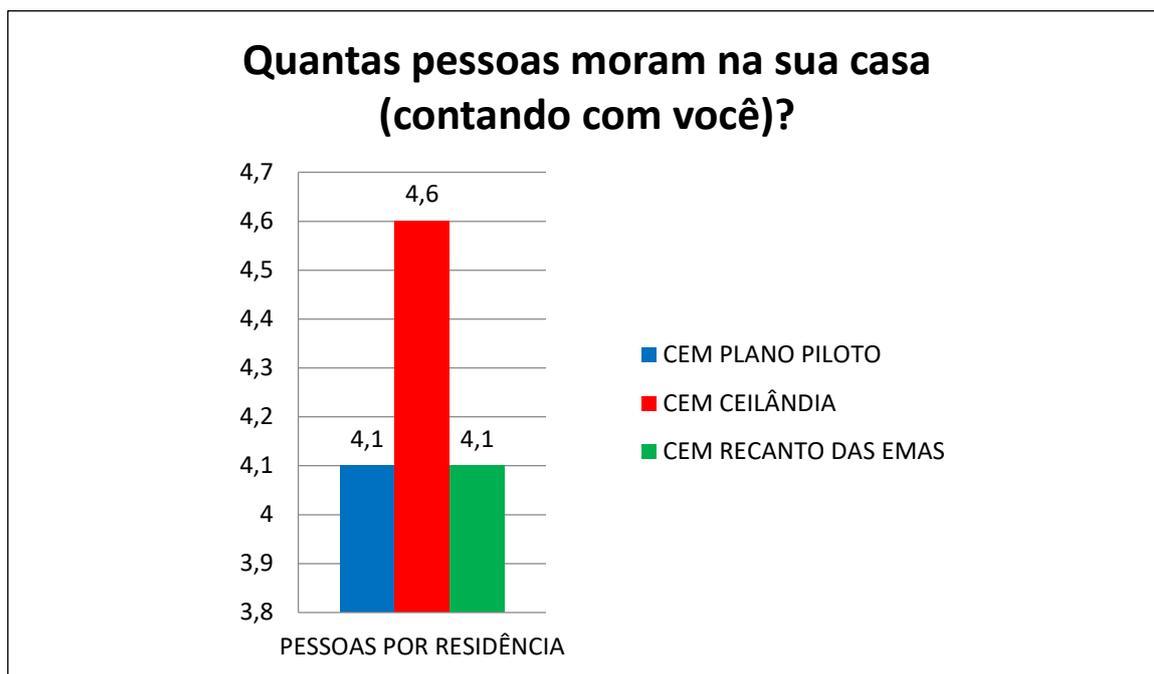
Fonte: Dados da pesquisa

As faixas salariais apresentadas no gráfico anterior apontam diferença acentuada entre as rendas familiares dos alunos do CEM Plano Piloto em relação às rendas familiares dos discentes do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas.

Ressalta-se que a renda média familiar da cidade do Plano Piloto – cidade onde o CEM Plano Piloto está localizado – é de 15,3 salários mínimos, conforme a Codeplan (2016a). Isso implica observar que as famílias dos estudantes do CEM Plano Piloto têm renda bastante inferior comparada com a renda média da cidade. No entanto, estas gozam de condição privilegiada em relação às das outras duas escolas observadas. Além disso, por morarem em uma comunidade com um padrão social bem mais elevado, os estudantes do CEM Plano Piloto desfrutam de um capital social bem mais promissor do que os estudantes das outras duas escolas.

Por sua vez, o CEM Ceilândia e o CEM Recanto das Emas têm igualmente 3% do total de famílias com renda acima de 10 salários mínimos. Porém, as famílias dos estudantes do CEM Ceilândia apresentam, na faixa “entre 5 e 10” salários, uma vantagem de 4% de diferença.

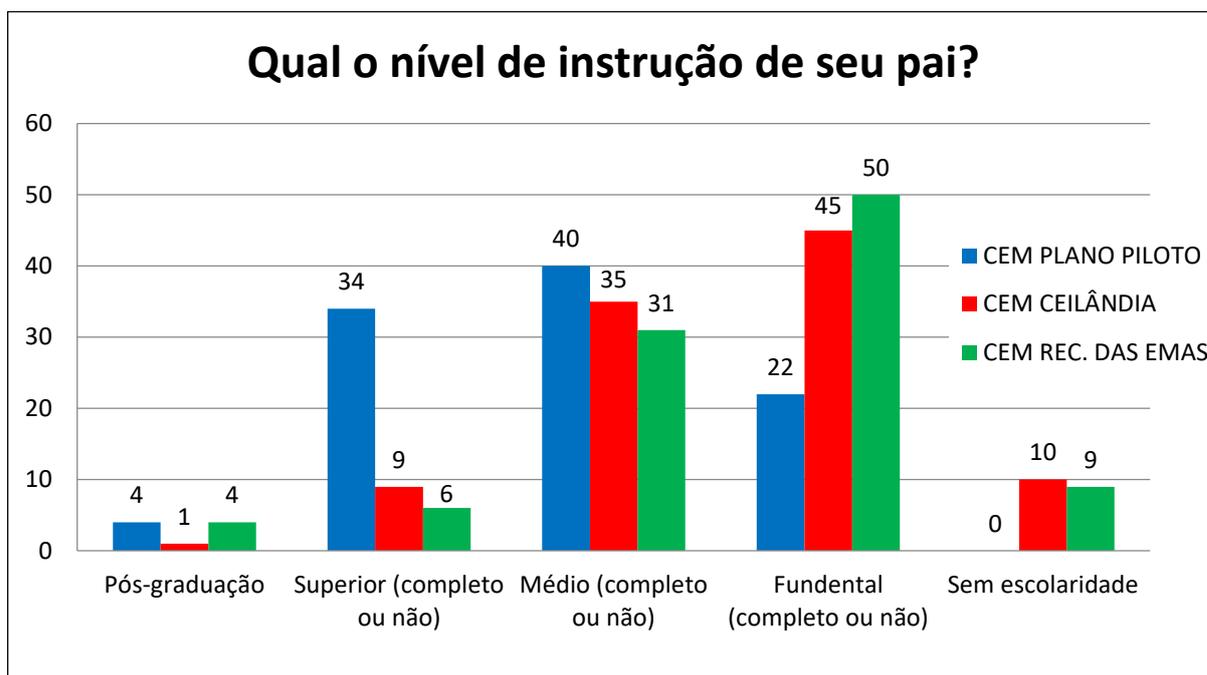
Frente ao salário, é importante considerar o total de habitantes por residência. Tal qual aponta Bourdieu (2014), quanto menos membros, maior é a possibilidade de investimento por filho:

Gráfico 4 – Média de habitantes por residência (%)

Fonte: Dados da pesquisa

As famílias dos estudantes do CEM Plano Piloto e do CEM Recanto das Emas, embora ocupem faixas salariais distintas, apresentam a mesma média de pessoas por residência (4,1). No entanto, como a renda familiar dos estudantes do CEM Plano Piloto é significativamente maior, torna-se possível aumentar o investimento cultural por filho, que é o que caracteriza o malthusianismo, termo reaproveitado por Bourdieu, conforme Nogueira e Nogueira.

Bourdieu e Passeron (2015) alertaram também para a alta influência do grau de escolaridade dos pais sobre o rendimento escolar dos filhos, funcionando como um dos mecanismos de transmissão cultural. Nesse sentido, o gráfico 5 é bastante elucidativo:

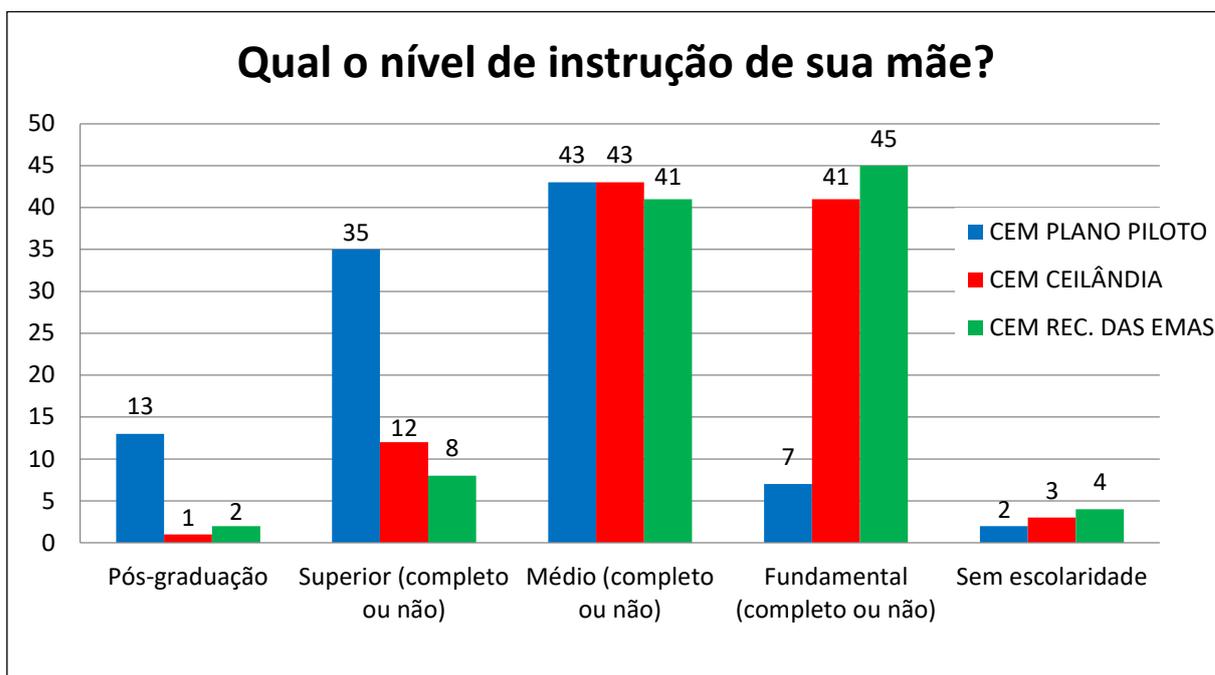
Gráfico 5 – Grau de escolaridade do pai (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Dois dos dados que mais se sobressaem nesse gráfico se relacionam aos pais dos estudantes do CEM Plano Piloto: no primeiro dado, verifica-se a diferença enorme entre os 34% de pais dessa escola com ensino superior frente aos 9% dos pais do CEM Ceilândia e os 6% dos pais do CEM Recanto das Emas; no segundo dado, destaca-se a inexistência de pai sem escolaridade no CEM Plano Piloto, enquanto 10% dos pais do CEM Ceilândia e 9% dos pais do CEM Recanto das Emas se apresentam sem escolaridade.

Há ainda que se observar que, embora os pais dos estudantes do CEM Recanto das Emas apresentem 3% mais pós-graduações do que os pais dos estudantes do CEM Ceilândia, estes últimos se sobressaem em relação aos primeiros nos índices de ensino superior e ensino médio, com diferença respectiva de 3% e 4%.

Quanto ao grau de escolaridade da mãe, o gráfico 6 também revela bastante a esse respeito:

Gráfico 6 – Grau de escolaridade da mãe (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os índices de graduadas (e graduandas) e pós-graduadas entre as mães de estudantes do CEM Plano Piloto, respectivamente de 35% e 15%, impõem uma diferença colossal para as mães dos estudantes das outras duas escolas.

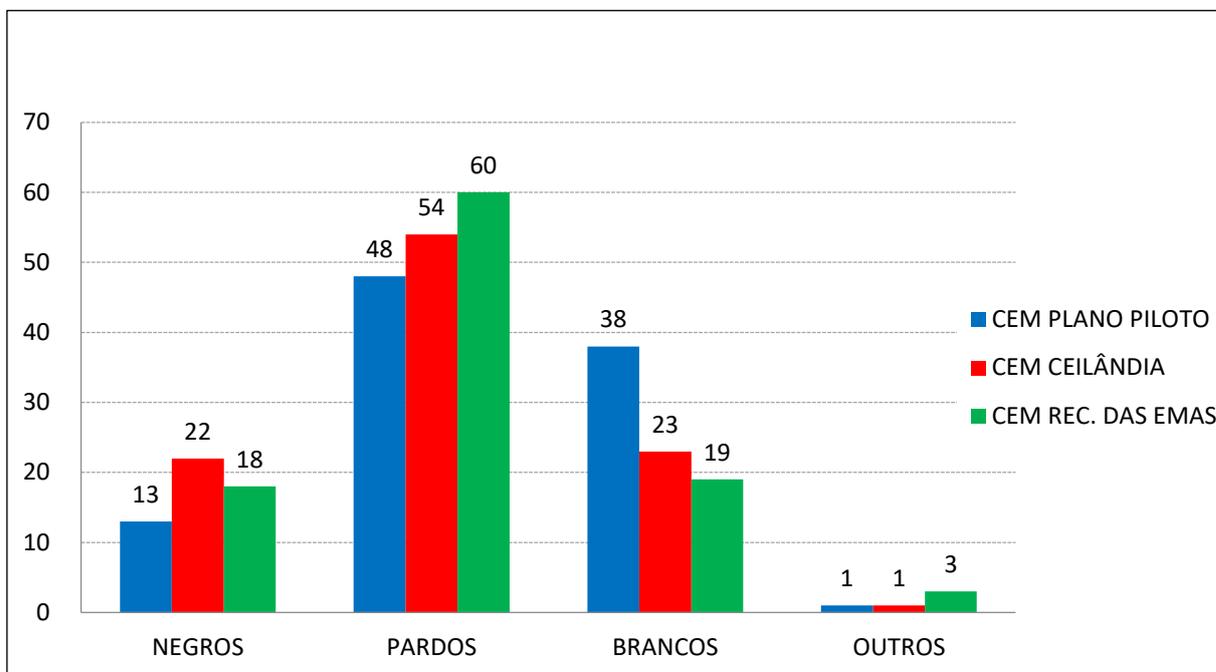
Entre as outras duas escolas, notou-se que a formação das mães seguiu a tendência da formação dos pais: enquanto as mães dos estudantes do CEM Recanto das Emas superam em 1% a formação das mães do CEM Ceilândia no indicador de pós-graduação, os índices referentes ao nível médio e superior favorecem à escola de Ceilândia, com diferença respectiva de 2% e 4%.

Aliás, embora os perfis dos estudantes do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas por vezes sejam bastante similares, o indicador de formação dos pais é um daqueles em que a condição dos estudantes do CEM Ceilândia se sobressai em relação à dos discentes do CEM Recanto das Emas.

Também relevante para a compreensão do contexto do sistema escolar brasileiro e do capital cultural transmitido pela família é o fator “cor ou raça”. Assim como Bourdieu e Passeron (2012) esclarecem que o capital cultural se forma por elementos como classe social, raça, etnia e sexo, no caso brasileiro a questão racial é dos mais significativos. Isso porque os grupos étnicos e raciais desprivilegiados normalmente sofrem com a desigualdade social e com a discriminação racial. Nesse

sentido, observa-se que determinadas raças e etnias, por exemplo, estão mais sujeitas à escassez dos capitais econômico, social e cultural.

Gráfico 7 – “Cor ou raça”²¹ dos estudantes (%)



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 7, percebe-se que acentuadamente o CEM Plano Piloto, por estar em uma região socialmente privilegiada, apresenta o maior percentual de brancos (38%), e índice inferior de pretos (13%) e pardos (48%).

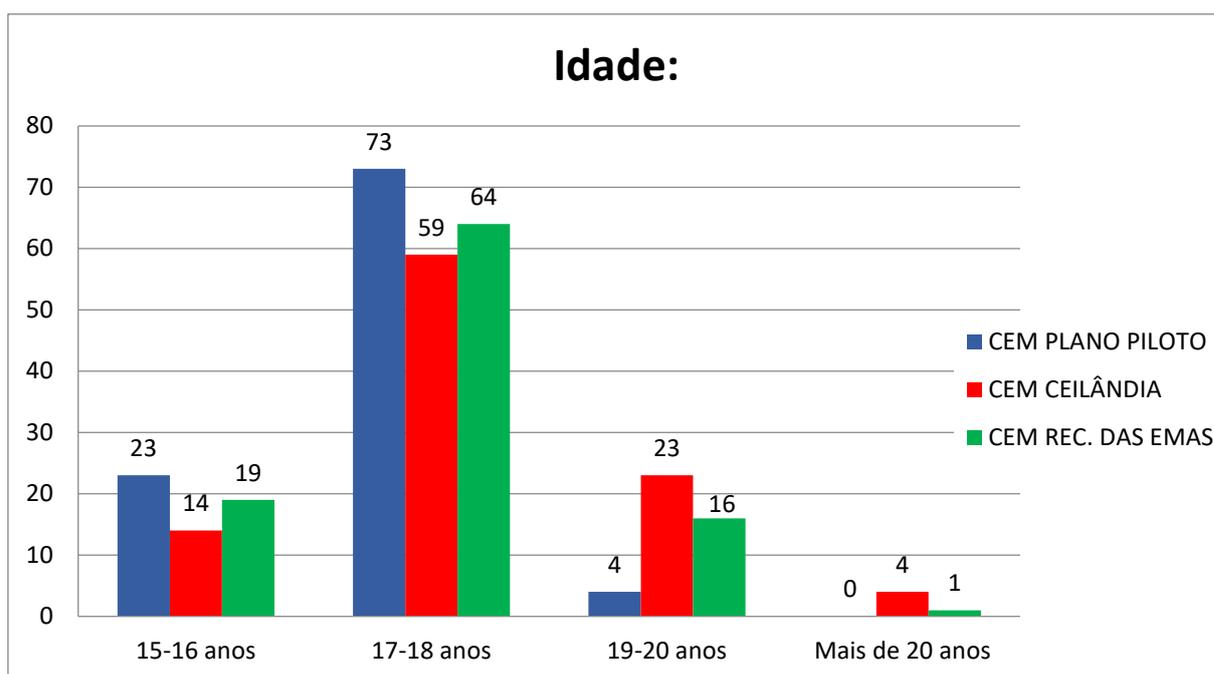
Por sua vez, o CEM Ceilândia e o CEM Recanto das Emas apresentam similaridade maior nos índices. O CEM Ceilândia apresenta índice superior de alunos pretos (22%), ao passo que também de brancos (23%). Por sua vez, o CEM Recanto das Emas o supera no índice de pardos (60%).

Assim, considerando-se que os negros abrangem os indivíduos de cor preta e de cor parda, temos os seguintes percentuais de negros na composição racial dos discentes: o CEM Plano Piloto com um total de 61%, o CEM Ceilândia com o total de 76% e o CEM Recanto das Emas com o total de 78%, o que a caracteriza como a escola mais “negra” entre as unidades pesquisadas.

²¹ De acordo com esclarecimentos do próprio IBGE (2011), órgão oficial do governo brasileiro que utiliza desde 1991 cinco categorias de “cor ou raça”: branca, preta, parda, amarela e indígena. Essa formulação de “cor ou raça” busca contemplar as tonalidades de pele sem desconsiderar a referência à continuidade sanguínea dos tipos raciais originários.

Bourdieu (2014) indica que as classes privilegiadas têm um *habitus* consonante com o adotado pelo sistema escolar. Assim, ao considerarmos os estudantes de cada unidade escolar observada, verificou-se que a escola com mais capitais privilegiados, o CEM Plano Piloto, em relação às outras duas apresenta baixa distorção idade-série.

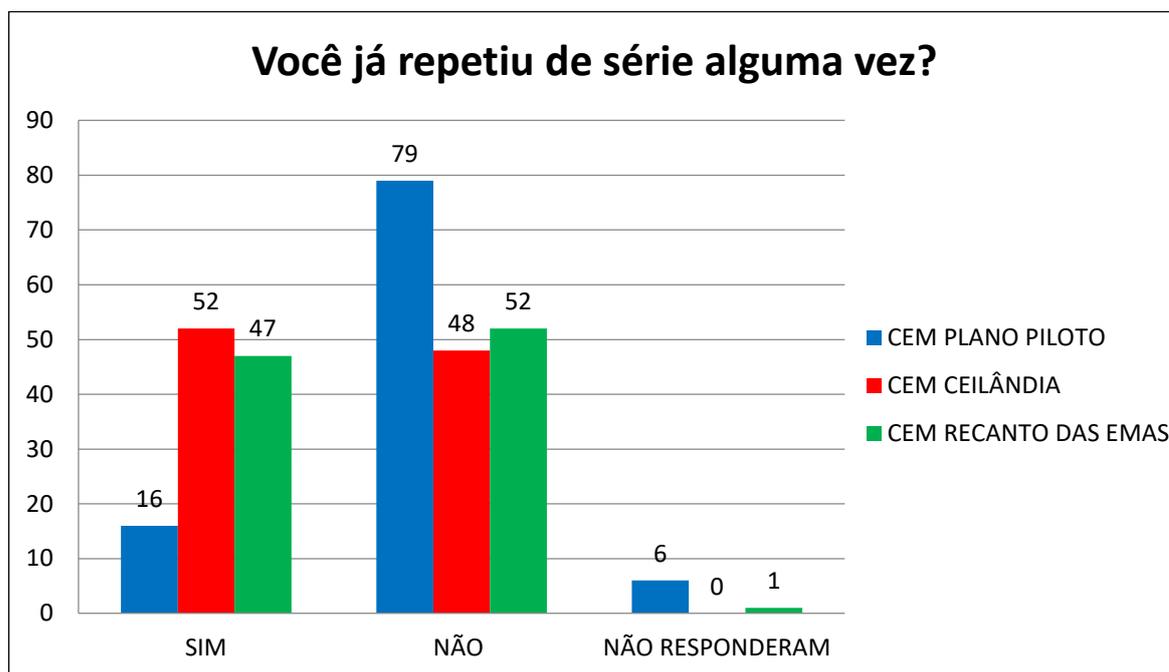
Gráfico 8 – Faixa etária dos estudantes por escola (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se, portanto, que o CEM Plano Piloto apresenta a menor distorção idade-série, de 4%. Dentro do fluxo etário, encontram-se 23% de seus estudantes na faixa etária 15-16 anos e 73% na faixa 17-18 anos. Já o CEM Ceilândia apresenta a maior distorção idade-série, de 27%. Apresenta 14% dos seus estudantes na faixa 15-16 anos e 59% na faixa 17-18 anos. Por sua vez o CEM Recanto das Emas aparece em posição intermediária entre as outras duas unidades, com distorção de 17%. Enquanto que 19% dos estudantes estão na faixa etária de 15-16 anos e 64% dos discentes se encontram na faixa dos 17-18 anos.

Para melhor compreensão das distorções idade-série aferidas no gráfico anterior, buscou-se por indícios que as explicassem. Nesse sentido, a análise dos índices de reprovação das três escolas observadas foi esclarecedora:

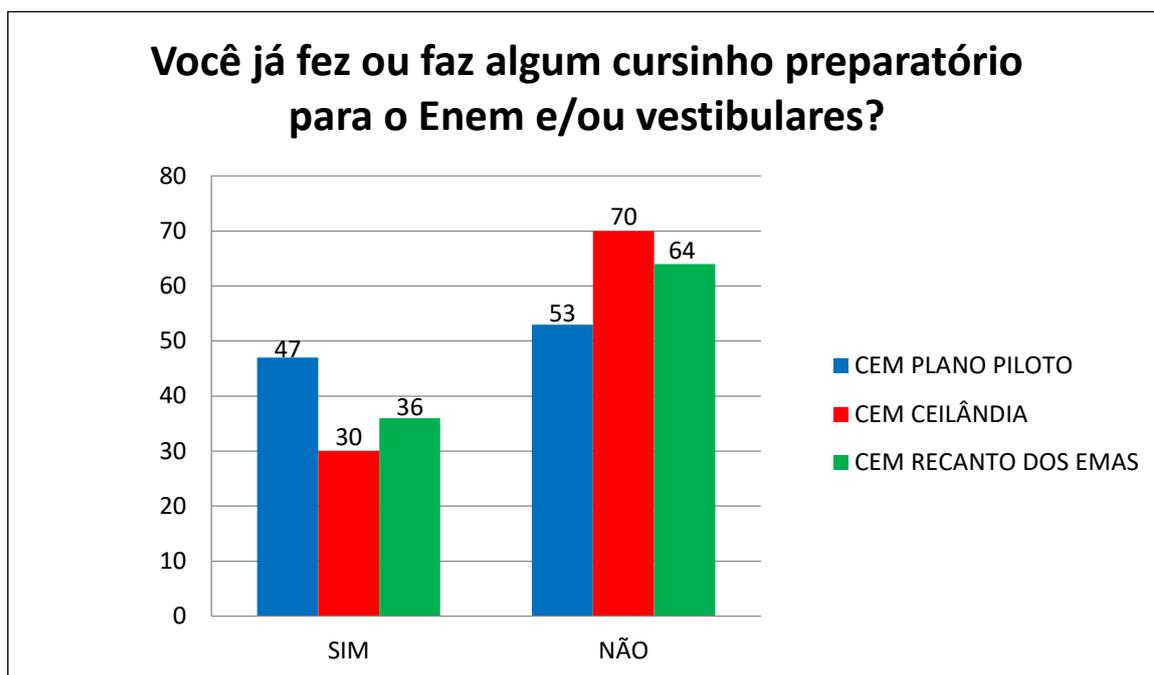
Gráfico 9 – Índice de reprovação (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, verificou-se que tal distorção está diretamente relacionada aos índices de reprovação. Isso explica a quase inexistente distorção no CEM Plano Piloto e a distorção mais acentuada no CEM Ceilândia.

Os altos índices de reprovação do CEM Ceilândia (52%) e do CEM Recanto das Emas (47%) são indicadores de que ao longo da educação básica certamente ocorreu a eliminação sem exame, em que muitos se evadiram antes mesmo de chegarem ao ensino médio.

O poder do capital incorporado diz respeito à aquisição do capital cultural normalmente por meio do capital econômico. É nesse processo em que se encaixam, por exemplo, os cursos preparatórios para o ENEM e/ou outros exames vestibulares. Os dados obtidos concernentes à busca dos estudantes pelos cursos preparatórios aparecem no gráfico 10:

Gráfico 10 – Estudantes que se utilizam de cursinho preparatório (%)

Os estudantes do CEM Plano Piloto são os que mais recorreram a cursinhos preparatórios, com índice de 47%. Por sua vez, os 36% dos estudantes do CEM Recanto das Emas que estudaram/estudam em cursinho supera os 30% dos estudantes do CEM Ceilândia, possivelmente devido ao cursinho social (gratuito) promovido pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Recanto das Emas²².

A incidência de estudantes que se valem dos cursinhos preparatórios aponta para o trabalho didático-pedagógico de preparação efetuado não apenas pelas escolas observadas. Situação semelhante ocorre no caso das escolas de línguas, sejam públicas ou privadas. Afinal, essas também contribuem para a formação dos estudantes regularmente matriculados na educação básica.

Logo, uma das limitações do ENEM é atribuir nota à escola regular que o aluno indica em sua inscrição, ignorando as mais diversas contribuições na aquisição do capital cultural. Essa é uma das muitas razões de Freitas (2014) ser

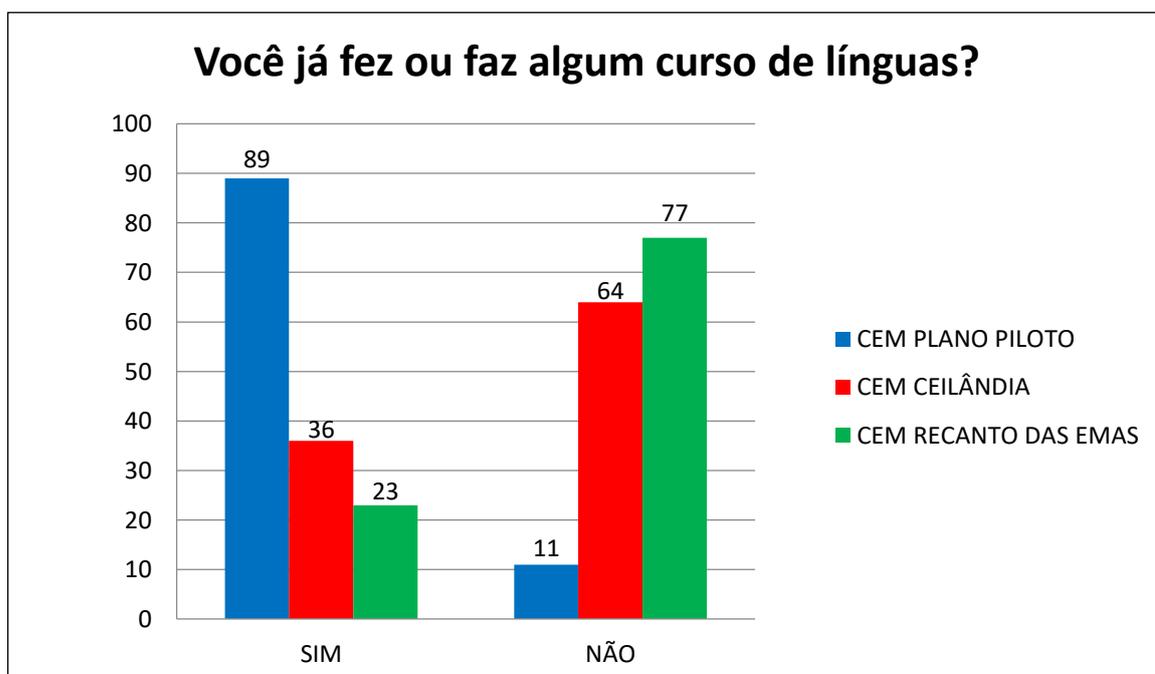
²² Muitos desses alunos são atendidos pelo cursinho preparatório para o ENEM e demais exames vestibulares, criado em 2015 pela Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Recanto das Emas. Esse cursinho, de caráter público e popular, é uma iniciativa exclusiva dessa CRE. Atende a estudantes do 3º ano do ensino médio. Em 2016, o cursinho ofereceu o total de 70 vagas. Por serem insuficientes para as turmas das quatro escolas de ensino médio situadas na cidade, essas vagas foram sorteadas entre os alunos inscritos.

severo ao criticar o equívoco a que muitos incorrem ao avaliar escolas a partir de avaliações de larga escala.

Há ainda a estratégia de melhoria da “classificação”, denunciada por alguns dos agentes entrevistados. Nessas práticas, escolas e cursos preparatórios privados estariam, dentre outras práticas questionáveis, publicizando em faixas e *banners* suas listas de aprovados, incluindo nomes de aprovados da rede pública, como se esses fossem alunos regulares em seus estabelecimentos.

Quanto à contribuição das escolas e centros de línguas, muitas famílias e estudantes enxergam na aquisição de um segundo idioma uma estratégia importante para o êxito educacional. Assim, essa estratégia favorece o domínio de um dos componentes curriculares avaliados pelo ENEM, que é o de Língua Estrangeira, além de ampliar futuramente o valor do diploma do curso superior. Conforme aponta Bourdieu (2014), as famílias privilegiadas identificam no domínio de um idioma estrangeiro, devido a seu acesso ainda restrito, a possibilidade de agregar ao diploma universitário um valor maior. Tal estratégia pelas classes privilegiadas é ainda mais pertinente com a ampliação do acesso ao ensino superior.

Gráfico 11 – Alunos que frequentaram e/ou frequentam curso de línguas²³ (%)



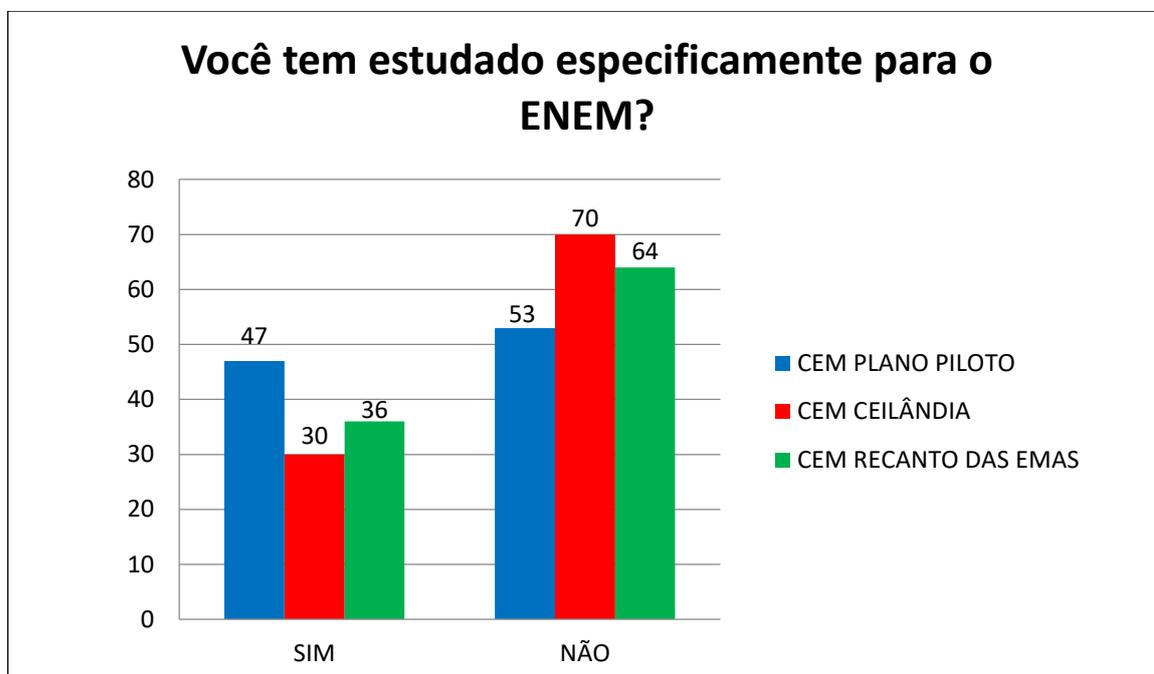
Fonte: Dados da pesquisa

²³ O Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Recanto das Emas foi criado em 8 de dezembro de 2014, mas as aulas começaram apenas no 1º semestre de 2015. Esse CIL atende apenas a alunos da rede pública de ensino e está vinculado à CRE da cidade.

O fato de 89% dos estudantes do CEM Plano Piloto cursarem um idioma indica que, para o *habitus* desses estudantes e de suas famílias, o domínio de uma segunda língua é considerado como natural e praticamente uma obrigação, ainda que para muitos deles o estudo de outro idioma lhes seja uma atividade prazerosa.

Além disso, conforme ilustram Nogueira e Nogueira (2016) as famílias das classes médias, ou das frações que se identificam como elas, tendem a empregar maior disciplina nos estudos. Esse ascetismo fica bem mais perceptível nos estudantes do CEM Plano Piloto do que nos das outras duas unidades observadas.

Gráfico 12 – Estudantes que se dedicam ao ENEM (%)



Fonte: Dados da pesquisa

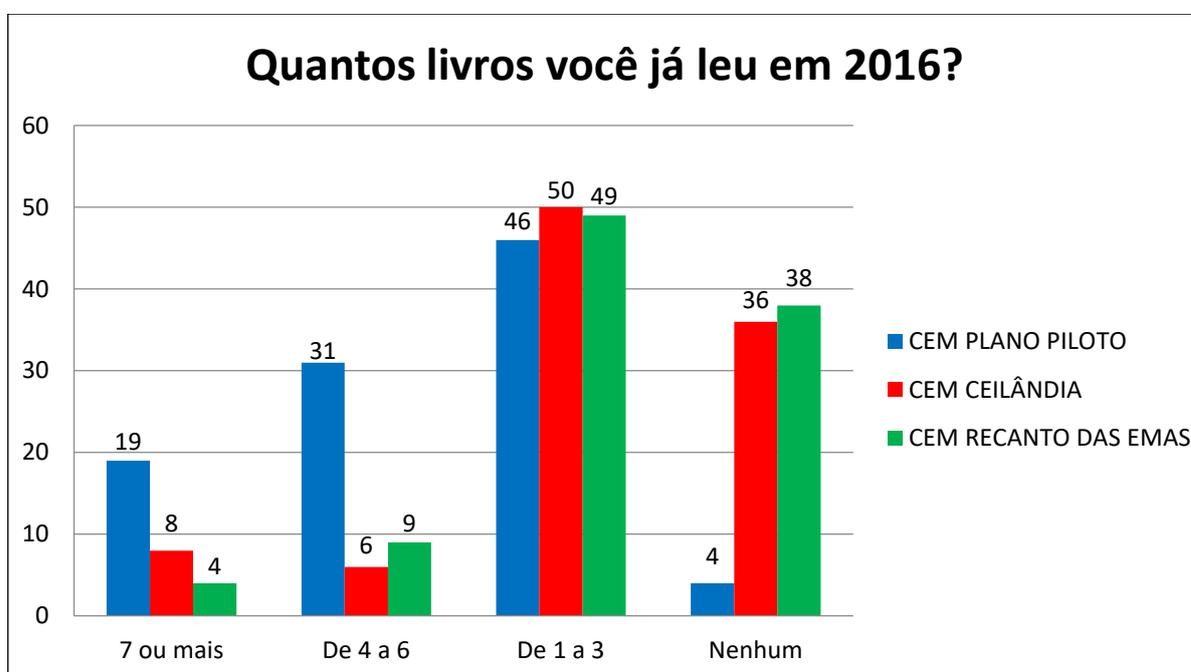
O índice de 47% de estudantes do CEM Plano Piloto que se dedicam ao estudo especificamente para o ENEM indica que, para eles, o ensino superior é seu objetivo e entendem esse Exame como prioritário. No entanto, ressalta-se que não apenas esses estudantes objetivam o curso superior. Isso porque há os estudantes que se dedicam também ao PAS e aos vestibulares de faculdades particulares e, portanto, não se sentem limitados a se prepararem apenas para o ENEM.

O índice dos estudantes do CEM Recanto das Emas que se dedicam ao estudo para o ENEM (36%) é significativamente superior ao índice dos estudantes do CEM Ceilândia (30%). Embora esses índices isoladamente contradigam o desempenho dessas duas escolas nas últimas edições do ENEM, é possível que

indiquem a ocorrência de uma mudança de estratégia dos discentes do CEM Recanto das Emas se deva às práticas desenvolvidas nos últimos anos pela escola e pela CRE do Recanto das Emas.

Outro aspecto bastante relevante para o êxito escolar é o domínio da linguagem, reforçado entre outros fatores pela prática de leitura, essencial para a ampliação do domínio da norma culta. Como a leitura se orienta fundamentalmente pelo prazer, buscou-se identificar indicadores dessa prática, mais frequente no *habitus* das frações de classe privilegiadas.

Gráfico 13 – Leitura discente em 2016 (%)



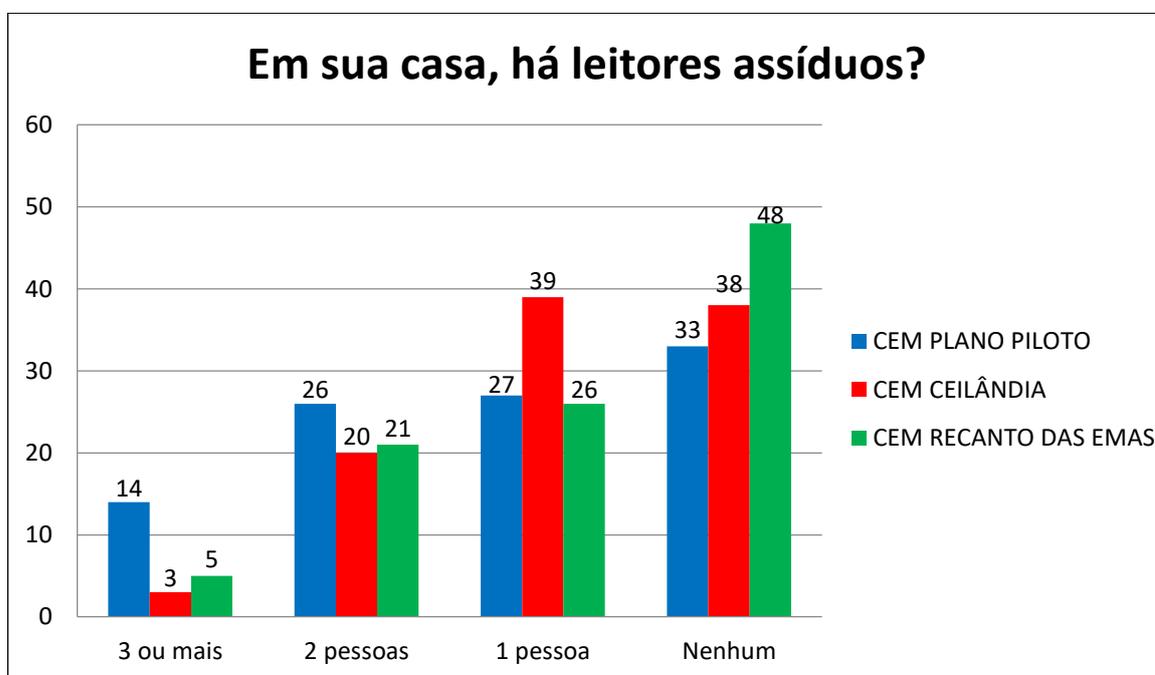
Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se que a prática da leitura dos estudantes do CEM Plano Piloto é bastante superior à das outras duas escolas, cujos perfis são relativamente semelhantes. Quando consideradas as duas primeiras faixas de leituras (“7 ou mais” e “De 4 a 6”) é possível observar que 50% dos discentes dessa escola já haviam lido pelo menos 4 livros, contra 14% dos estudantes do CEM Ceilândia e 13% dos estudantes do CEM Recanto das Emas. Além disso, os 36% dos alunos do CEM Ceilândia e os 38% dos alunos do CEM Recanto das Emas que não leram ao menos um livro contrasta com os poucos 4% dos alunos do CEM Plano Piloto.

Considerando que uma das estratégias de êxito utilizada pelas famílias privilegiadas é acompanhar os filhos, tomou-se a possibilidade de que o hábito de leitura dos estudantes pudesse ter relação com o hábito já familiar, assim como presumia Bourdieu (2014) que o *habitus* familiar é formado e transmitido como que por osmose.

Por outro lado, assim como assinala Setton (2004), famílias desprovidas dos capitais econômico, social e cultural não apenas teriam dificuldade em transmitir um *habitus* favorável aos aspectos gerais do estudo, dentre os quais a leitura, como assumiria uma postura liberal a esse respeito.

Gráfico 14 – Lares com leitores assíduos (%)



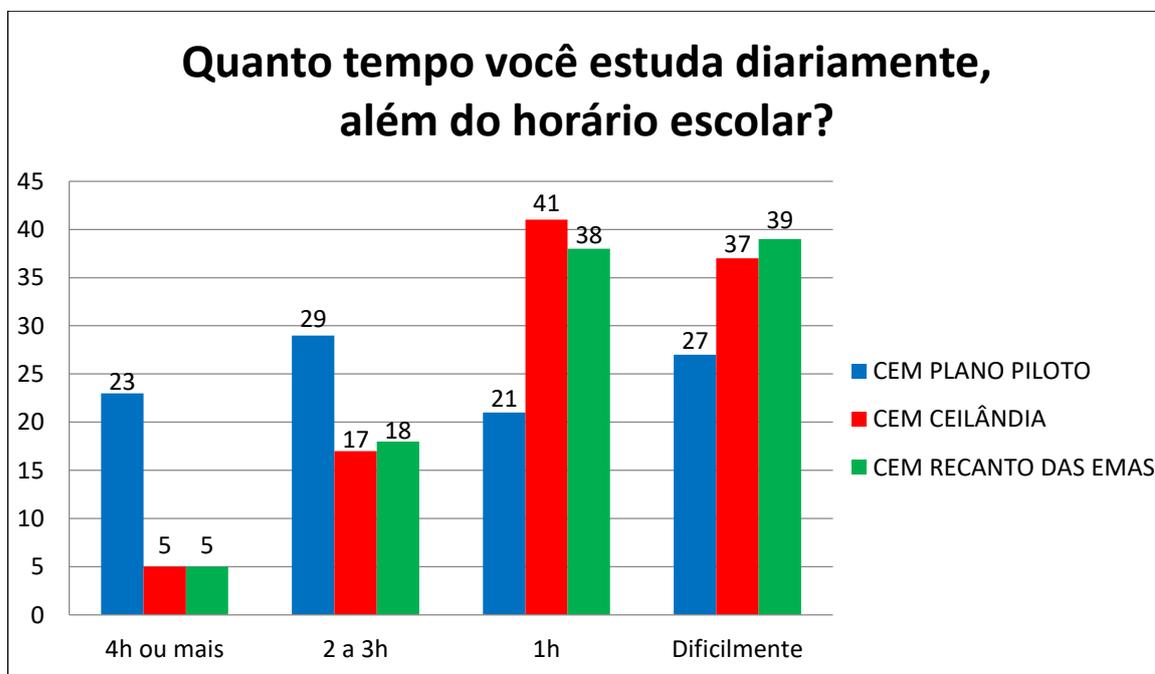
Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se, pois, que de fato o *habitus* familiar favorece aos alunos do CEM Plano Piloto, se comparado com o *habitus* das famílias do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas. Porém, como 50% dos estudantes do CEM Plano Piloto já haviam lido quatro livros ou mais em 2016 (Gráfico 13), e apenas 40% dos lares desses estudantes têm 2 ou mais leitores (Gráfico 14), é possível que em torno de dez por cento desses lares o único leitor seja mesmo o estudante.

O tempo dedicado ao estudo também se configura em uma estratégia discente fundamental para o êxito escolar. Por outro lado, estudantes-trabalhadores

e estudantes-estagiários apresentam perda em relação aos que se dedicam exclusivamente aos estudos.

Gráfico 15 – Tempo de estudo (%)

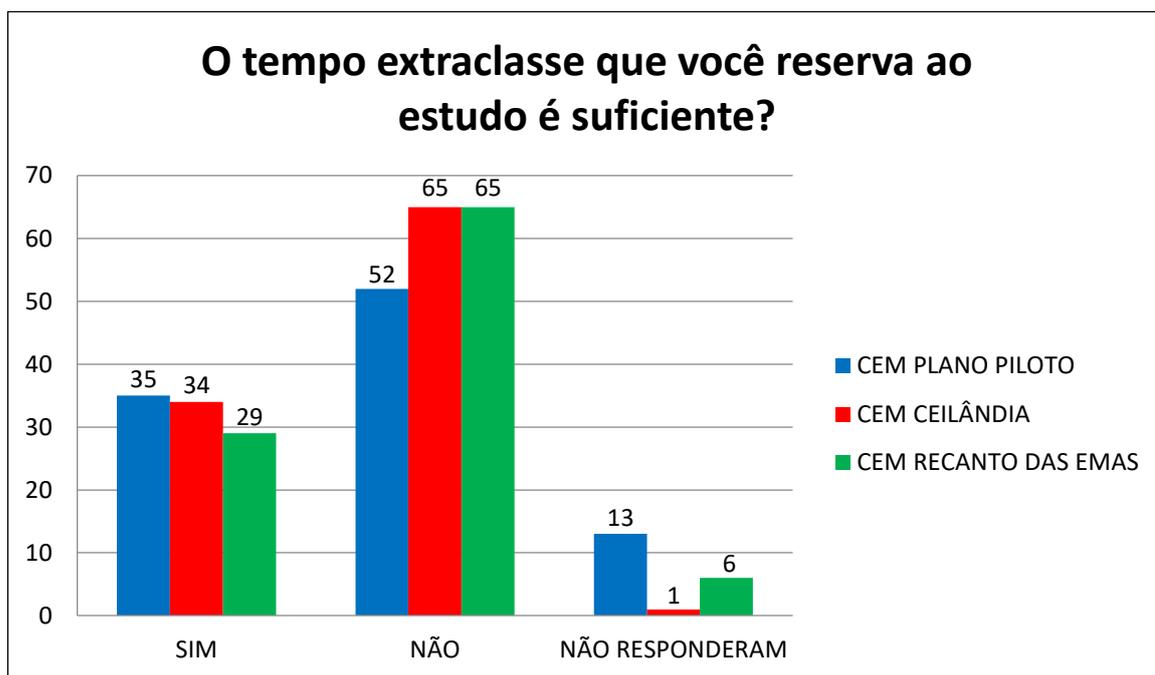


Fonte: Dados da pesquisa

No caso do CEM Plano Piloto, 23% dos estudantes que se dedicam a 4 horas ou mais de estudo diário representam um índice significativo daqueles cujo *habitus* compreende o estudo mais próximo do lazer do que de tarefa penosa. Esse índice é mais do que o dobro da soma das outras duas escolas.

Por sua vez, os índices do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas também nesse aspecto se aproximam bastante. É possível que o Centro Interescolar de Línguas (CIL) e o cursinho social preparatório da CRE do Recanto das Emas, criados recentemente na cidade do Recanto das Emas, estejam contribuindo para a melhoria das estatísticas do CEM Recanto das Emas e transformado seu *habitus*, fazendo seus indicadores se aproximarem daqueles que o CEM Ceilândia já apresentava anteriormente.

O gráfico a seguir oferece uma boa compreensão de como os estudantes avaliam o tempo de estudo que empregam frente aos seus objetivos:

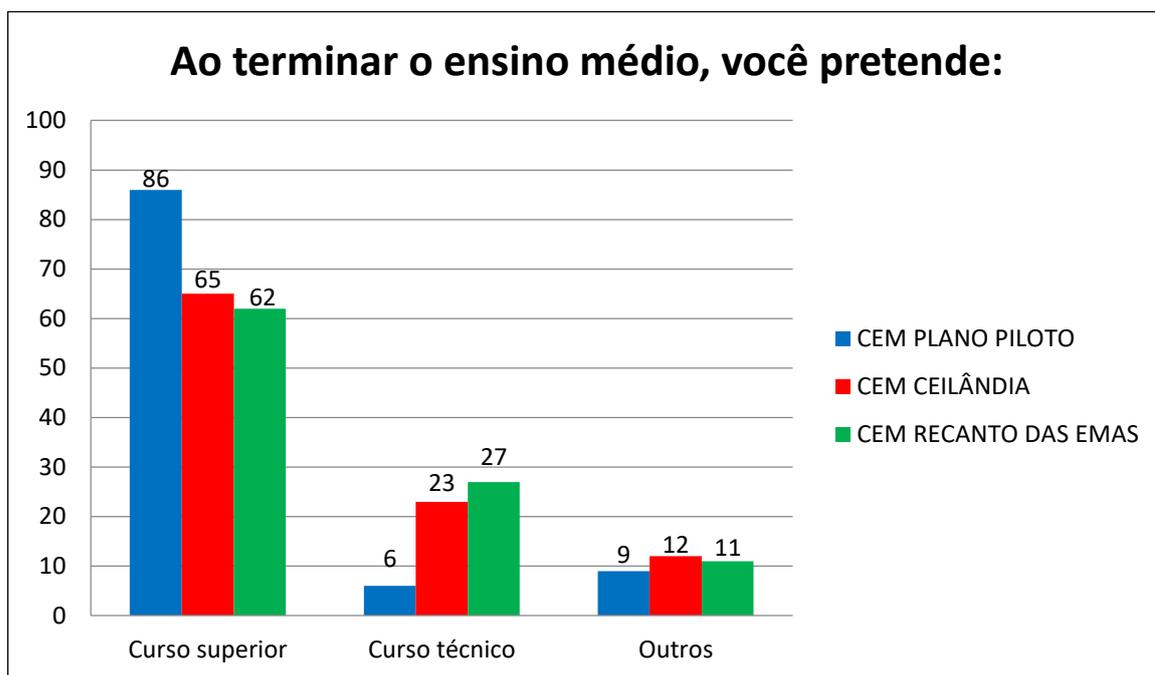
Gráfico 16 – Quanto à suficiência do tempo de estudo para o objetivo (%)

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas quanto à suficiência do tempo demonstram que, embora nem todos cumpram uma carga horária satisfatória de dedicação diária ao estudo extraclasse, a maioria dos estudantes reconhece que precisa de mais tempo de estudo.

Conforme indica Bourdieu, o desafio de dedicação aos estudos é enfrentado conforme o estudante avalia suas chances reais em face das condições que enfrenta. Saber que é necessário estudar não é suficiente, portanto, para uma tomada de decisão. Quanto mais o estudante possuir as condições mínimas à sua disposição, maior será seu poder de ação. Por isso, a consciência que 65% dos estudantes do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas têm da necessidade de estudar mais não necessariamente se transforma em estudo efetivo. Ressalta-se que a prática de estudo é um dos elementos que integram o *habitus* estudantil, que não se adquire apenas pela consciência.

Outro aspecto importante é o de expectativa profissional. O gráfico 17 apresenta a expectativa dos estudantes em relação ao futuro próximo:

Gráfico 17 – Projeção para quando concluir o ensino médio (%)

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha profissional está em conformidade com as estratégias que os estudantes e suas famílias desenvolvem a partir do que consideram maiores possibilidades de êxito, proporcional aos capitais que podem empregar. A expectativa de curso superior dos alunos do CEM Plano Piloto supera em mais de 30% a dos estudantes das outras duas escolas.

Por sua vez, significativa parcela de estudantes do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas planeja ingressar em cursos técnicos (de nível médio). Como esses cursos são de menor prestígio social, as camadas populares encontram neles o caminho seguro: exigem menos investimento e permitem exercer as atividades profissionais o mais rapidamente possível, conforme anunciado por Bourdieu e Passeron (2014; 2015).

4.3 Estratégias de reprodução e de transformação

Embora Bourdieu e Passeron (2012) apontem que, em sociedades socialmente desiguais, os sistemas educacionais operem a reprodução, observou-se nesta pesquisa que as escolas, na condição de unidades desses sistemas, podem desenvolver também estratégias que contribuam para a instrumentalização de seus estudantes com vistas à superação da lógica reprodutora.

Além disso, no caso do ENEM, uma vez que esse Exame já se encontra consolidado e socialmente legitimado, assim como é ele quem determina aqueles que seguirão ou não os estudos, as escolas precisam fornecer aos alunos subsídios condizentes para alcançarem êxito ante esse mecanismo de seleção. Desconsiderar suas regras representaria já o fracasso no jogo, como bem afirma Bourdieu (1989) acerca dos princípios dos campos, dentre os quais está o escolar.

Ademais, como os valores que permeiam o *habitus* são incorporados pela interação com a família e a sociedade, sendo a escola parte desta, é essencial que o ingresso no ensino superior seja cultivado socialmente. Naturalmente que nenhuma outra instituição pode promover tanto o valor da educação quanto a escola.

Inclusive, o silêncio de professores e gestores acerca do ENEM leva muitas escolas a não terem nem mesmo a média de desempenho de seus estudantes divulgada pelo INEP. Aliás, o problema de pesquisa aqui investigado surgiu em razão de uma situação como essa, revertida após a divulgação do resultado da pesquisa de Nascimento (2014), acompanhada por uma ação dos gestores e professores em uma escola²⁴ da SEEDF.

Por outro lado, o que se notou nas escolas observadas nesta pesquisa foi uma crescente abordagem do Exame, motivada especialmente pelo aumento das oportunidades de acesso, resultado de políticas públicas – como a ampliação das universidades federais e dos Institutos Federais, a instituição de cotas raciais e sociais, e de bolsas de estudo a exemplo das do PROUNI – conquistadas especificamente nas duas últimas décadas. Os gestores apontaram o aumento significativo de estudantes que têm intensificado seus estudos a partir das expectativas de acesso ao ensino superior, que passou a lhes parecer mais real (DIÁRIO DE CAMPO).

Portanto, essas são as razões que justificam a criação deste tópico, denominado “Estratégias de reprodução e de transformação”. Destaca-se que aqui consideramos fundamentalmente a escola como responsável pela instrumentalização do estudante, sem a pretensão de afirmar que essas estratégias sejam capazes de substituir aquelas elaboradas pelas famílias.

²⁴ A experiência em questão diz respeito à ação empreendida pela equipe gestora do CEM 804 após as observações de Nascimento (2014). Na pesquisa desse autor, problematizou-se o fato de a referida escola não ter a média de seus estudantes divulgada pelo INEP desde 2012, conforme o estabelecido por sua Portaria de n.º 342 de 2012, devido à adesão discente ao ENEM ser inferior a 50%. Assim, após tomar conhecimento do fato, a atuação da equipe gestora e dos professores foi decisiva a partir de 2014, passando a figurar entre as escolas que têm suas médias divulgadas.

Perguntados se consideram importante que a escola valorize a preparação para o ENEM, todos os professores e gestores reconheceram como estratégica a atuação da escola. O que não há consenso é se deve priorizar a formação para esse Exame ou apenas valorizá-lo.

Em linhas gerais, pode-se observar no quadro 3 como as escolas observadas se guiaram, especificamente em 2016, nas questões que podem contribuir para o êxito no Exame:

Quadro 3 – Projetos e práticas escolares direcionados ao ENEM e/ou a outros exames

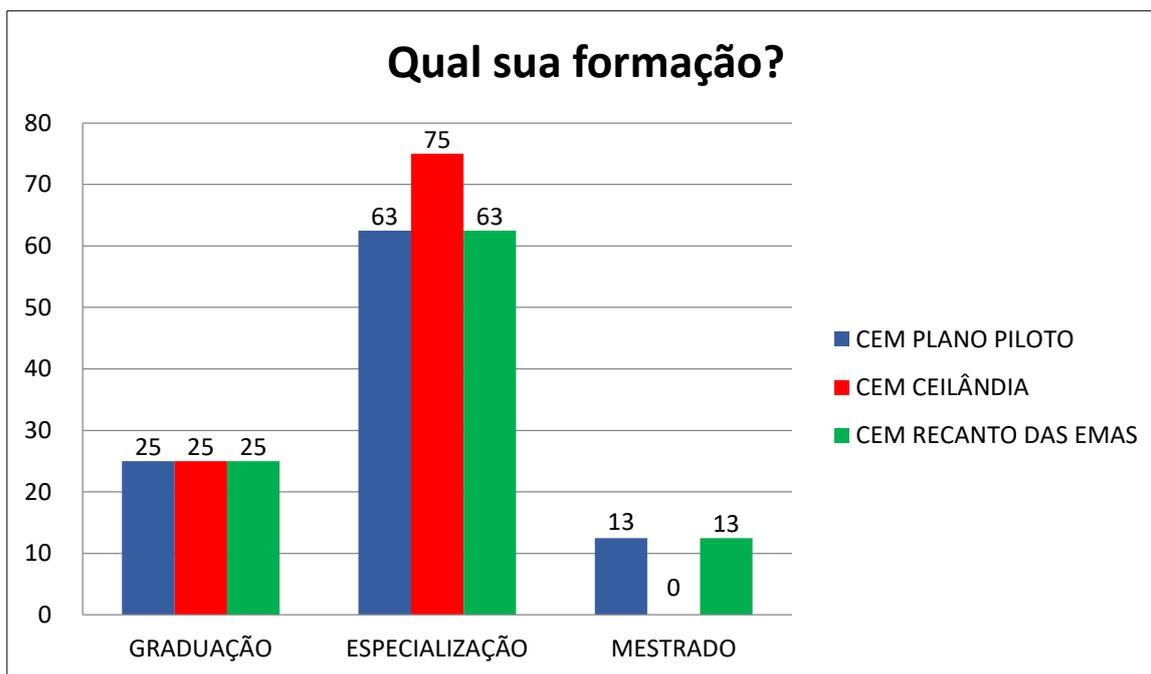
ESCOLA	PROJETOS E PRÁTICAS ESCOLARES OBSERVADOS - 2016
CEM PLANO PILOTO	<p>Conforme a própria diretora ressaltou, “toda a orientação pedagógica da escola se dá em função da avaliação do ENEM”, com destaque para as turmas de 2º e 3º anos do ensino médio regular. A enturmação ocorre por nivelamento. Discutem entre si o resultado do Exame a cada ano. Na entrada da escola, há um letreiro com os dias que faltam para o Exame. À frente da escola permaneceu por alguns meses o <i>banner</i> da CRE do Plano Piloto parabenizando a escola pelo 1º lugar dentre as escolas públicas da SEEDF. Em geral, os docentes assumem adotar uma prática bastante conteudista, uma vez que o ENEM alterou sua sistemática de provas, que tem exigido mais conhecimentos. As provas bimestrais têm o formato dos exames de acesso ao ensino superior. A escola se valeu dos simulados que chegaram à unidade escolar, elaborados pelo CESPE e pela SEEDF, além de um elaborado pela própria equipe de professores. Há alguns grupos de estudo formados pelos próprios alunos. O Grêmio Estudantil foi atuante de tal forma que, entre outras coisas, confeccionou mural com informações relevantes sobre o ENEM e o PAS/UNB. A escola divulgou as inscrições para o CIL da cidade.</p>
CEM CEILÂNDIA	<p>O ENEM é valorizado, mas não priorizado, uma vez que a coordenação e os professores estabelecem alguns outros projetos e os desenvolvem ao longo do ano. Promove a Semana do ENEM, na qual são ministradas palestras, esclarecimentos, dicas... Em sua sistemática de avaliação bimestral, as provas são semelhantes às de exames como o ENEM. Em 2016 a escola aplicou simulados em todos os bimestres, inclusive</p>

	<p>aproveitou os simulados que chegaram à escola, elaborados pelo CESPE e pela SEEDF. Expôs acima do portão de entrada um banner felicitando todos os estudantes aprovados em instituições de ensino superior no ano anterior; nesse letreiro consta o nome do aluno, da universidade/faculdade e do curso. Nas provas bimestrais, utilizou-se de questões de Exames anteriores. Desenvolveu o Projeto de Redação, que é contínuo. Promoveu aulas ministradas por professores da própria escola e por professores convidados.</p>
<p>CEM RECANTO DAS EMAS</p>	<p>A escola se divide entre a proposta de preparação para os exames e a necessidade de acolhimento social, uma vez que a comunidade a que atende é muito carente. Valeu-se dos simulados que chegam à escola, elaborados pelo CESPE e pela SEE do Distrito Federal. Desenvolveu o seu Projeto de Redação a partir do 1º ano do ensino médio. Promoveu sua gincana de conhecimentos. Anunciou no quadro de avisos o cursinho preparatório da CRE do Recanto das Emas e divulgou as inscrições para o CIL da cidade. Desenvolveu grupos de estudo e reforço coordenados pelos professores de Matemática; nesses grupos, priorizam-se as Olimpíadas de Matemática. Houve palestra de esclarecimento acerca das metodologias empregadas no ENEM e no PAS.</p>

Fonte: Diário de campo.

Os docentes da SEE do Distrito Federal têm, salvo os professores substitutos, o mesmo regime de trabalho e, portanto, de direitos. A formação mínima que se exige para ingresso no magistério dessa unidade federativa é o ensino superior. No entanto, atendido esse requisito, o nível de formação pode variar, não dependendo da escola a oferta de formação continuada.

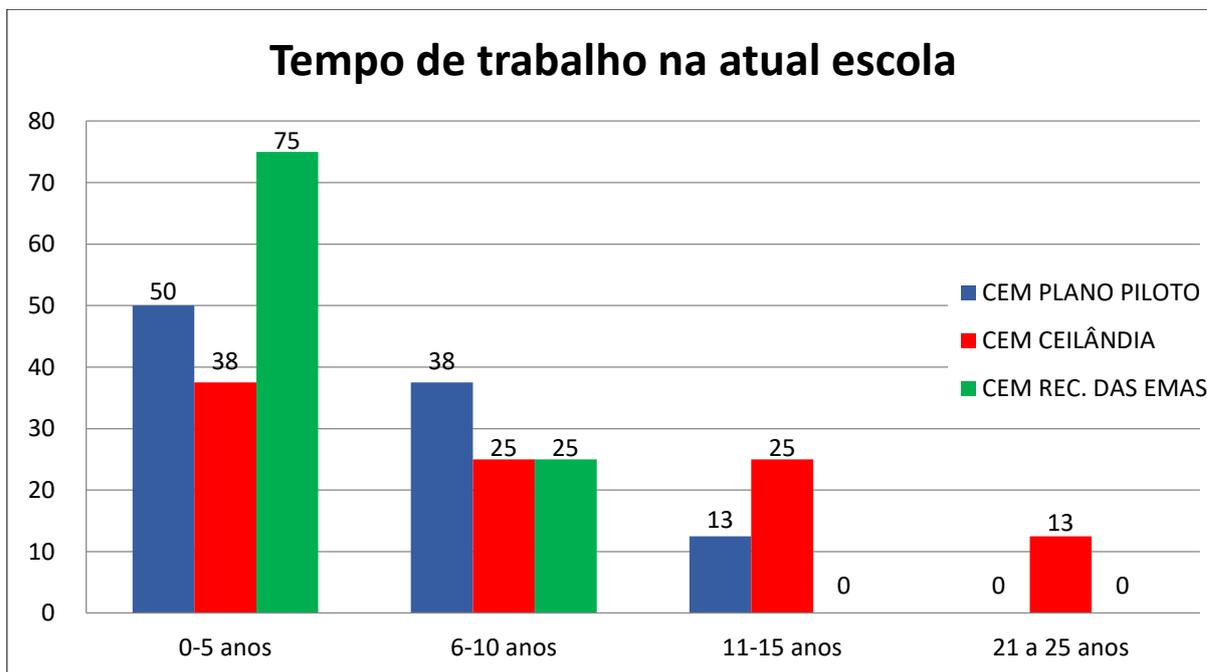
Essa é uma das razões de a formação dos professores das escolas observadas se apresentar de forma tão homogênea, conforme se pode observar pelo gráfico 18:

Gráfico 18 – Formação dos docentes (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse caso, sobressaem-se os dados do CEM Ceilândia, que apresentou dentre os respondentes do questionário 12,5% a mais de especialistas, mas o mesmo índice a menos de mestres. Portanto, essa unidade não apresentou profissionais com mestrado em seu quadro de professores. A ausência de doutores nas três unidades revela que há necessidade de políticas que favoreçam a formação mais avançada dos docentes da SEEDF. Embora a possibilidade de licença remunerada para estudos de pós-graduação seja positiva, o benefício por uma nova titulação corresponde a apenas 5% sobre o vencimento básico, pouco atrativo para o esforço demandado.

A identificação dos professores com a escola e sua permanência nela costumam ser reveladoras. Ao analisar os dados de rotatividade e permanência por escola, identificou-se a seguinte configuração:

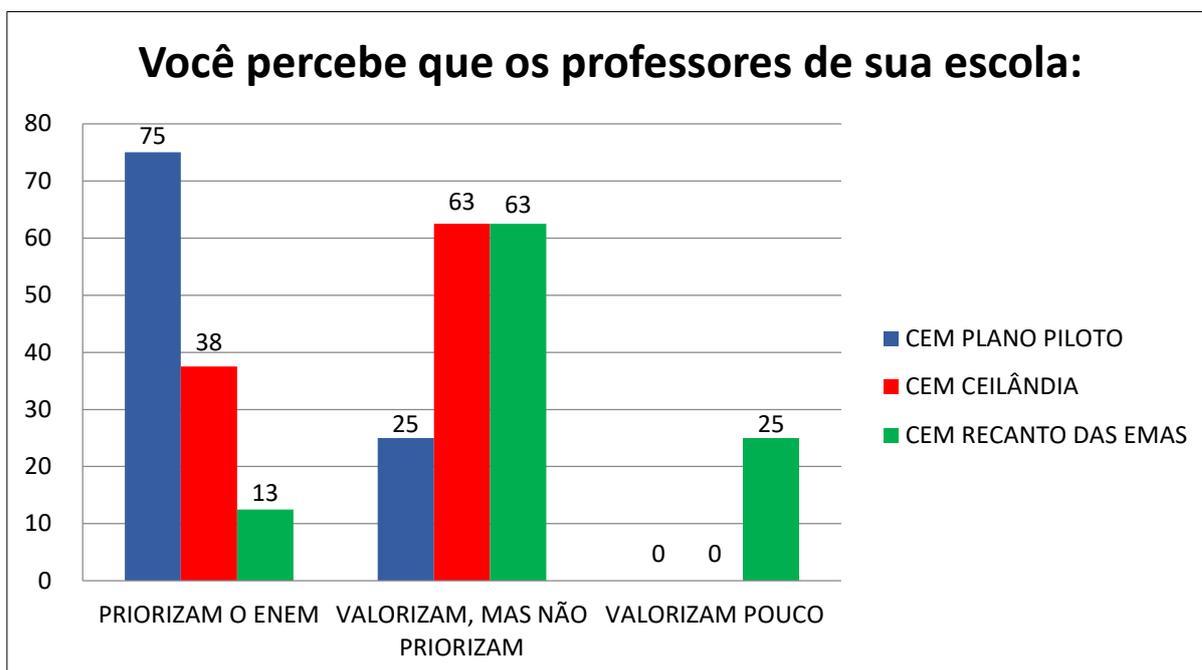
Gráfico 19 – Permanência dos profissionais na atual escola (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Notou-se que o CEM Recanto das Emas apresenta uma rotatividade significativa, pois nenhum dos respondentes possui mais de 10 anos nessa unidade escolar. O CEM Plano Piloto, no entanto, apresenta o índice de 12,5% dos profissionais com mais de 10 anos na escola.

Por sua vez, no CEM Ceilândia foram registrados 25% dos docentes com mais de 10 anos e 12,5% com mais de 20 anos. Essa baixa rotatividade permite que a escola consiga lidar com uma quantidade razoável de projetos, pois esse ambiente favorável à permanência dos profissionais é propício à continuidade desses (projetos), conforme evidenciado nas observações (DIÁRIO DE CAMPO).

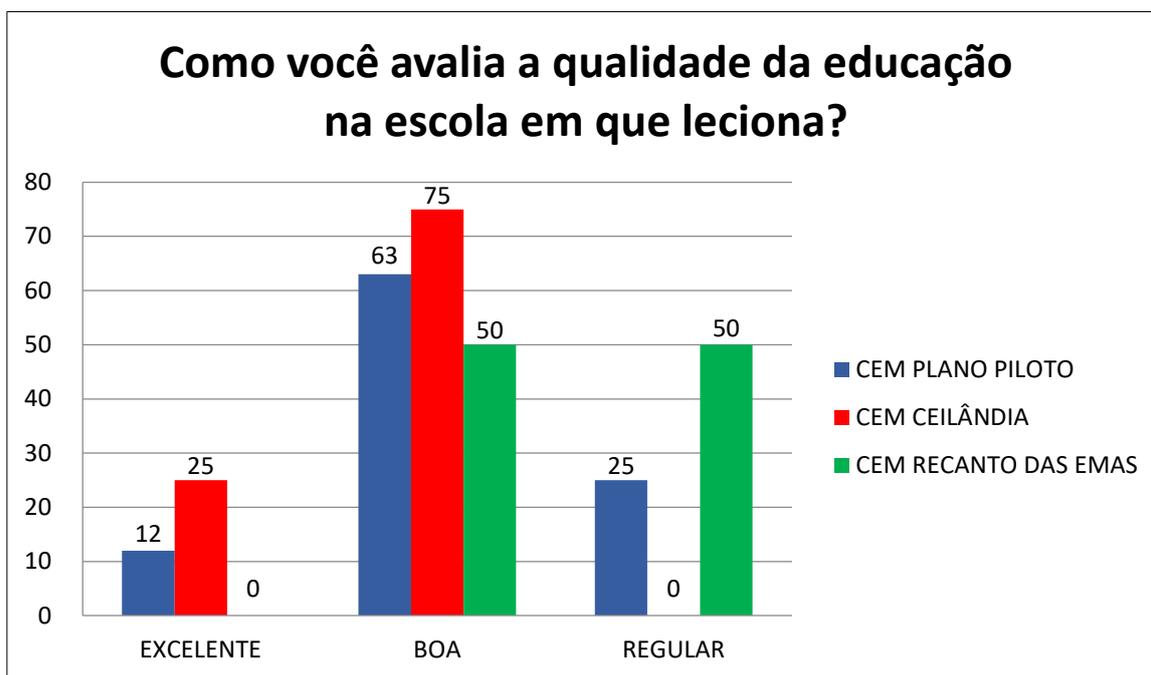
Quando consultados acerca da atuação do corpo docente em relação ao ENEM, as respostas dos professores pesquisados foram:

Gráfico 20 – Postura docente em relação à preparação para o ENEM (%)

Fonte: Dados da pesquisa

A avaliação dos próprios professores acerca da educação promovida em suas escolas pode nos permitir um olhar para além da estrutura física e da cordialidade docente. Destaca-se o índice de 75% dos professores do CEM Plano Piloto que reconhecem que em geral os professores de sua escola priorizam o ENEM. Esse índice baixa para 38% dos professores do CEM Ceilândia, e alcança apenas 13% dos professores do CEM Recanto das Emas. Nesta última unidade escolar, 25% dos professores chegam mesmo a admitir que os docentes de sua unidade “valorizam pouco” a preparação para o Exame.

É comum que o professor entenda a qualidade a partir do que ele concebe como função essencial da escola. No gráfico a seguir, temos uma ideia da avaliação dos professores acerca da educação construída em sua escola:

Gráfico 21 – Avaliação docente da educação ofertada na escola (%)

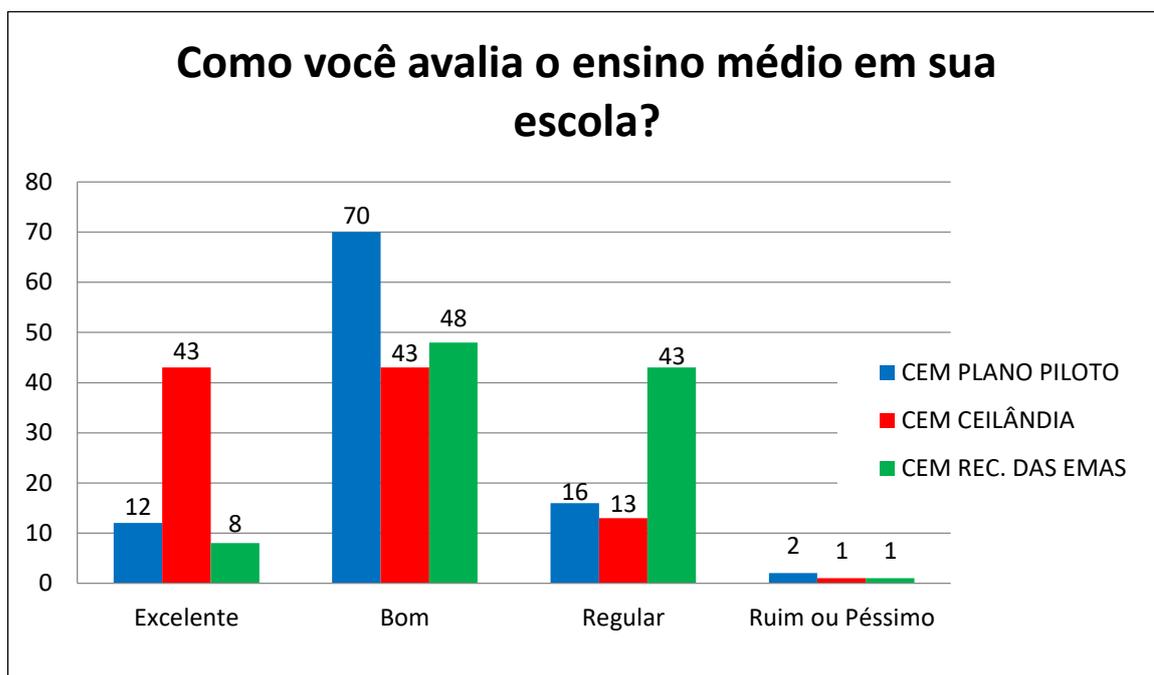
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados desse gráfico surpreendem porque, não obstante os indicadores privilegiados e o bom desempenho no ENEM, apenas 12,5% dos professores respondentes avaliaram a educação ofertada no CEM Plano Piloto como “excelente”. Além disso, 25% dos professores dessa unidade a consideraram “regular”.

Por sua vez, 25% dos professores do CEM Ceilândia a consideraram “excelente” na sua escola. Para os demais 75%, a qualidade da educação nessa unidade é “boa”. Além disso, nenhum de seus professores a vê como “regular”.

Por fim, enquanto 50% dos professores do CEM Recanto das Emas classificaram a educação oferecida nessa escola como “boa”, outros 50% a identificaram como “regular” apenas. A classificação “excelente”, portanto, foi preterida.

No entanto, ao perguntarmos aos estudantes acerca da qualidade da educação oferecida em sua escola, houve uma mudança significativa nos índices, conforme se observa:

Gráfico 22 – Avaliação discente da educação ofertada na atual escola (%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os índices de avaliação da escola pelos discentes surpreendem especificamente nos casos do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas. Aliás, até são condizentes com o contexto global; diferentemente do que ocorreria se o critério de qualidade dos alunos fosse apenas o desempenho no ENEM.

No CEM Plano Piloto, os índices estão relacionados ao fato de os estudantes compararem a estrutura física e a postura docente com as de escolas ou cursinhos privados que frequenta(ra)m, cujas mensalidades são elevadas a ponto de muitos não poderem estudar continuamente nesses dois nichos de mercado, nos quais são ou foram tratados como clientes, e não como “meros” estudantes na rede pública. Essas experiências fora do sistema público lhes oferecem um novo paradigma, motivo pelo qual apresentam um grau de exigência elevado face à reputação positiva da escola e às boas médias no ENEM (DIÁRIO DE CAMPO).

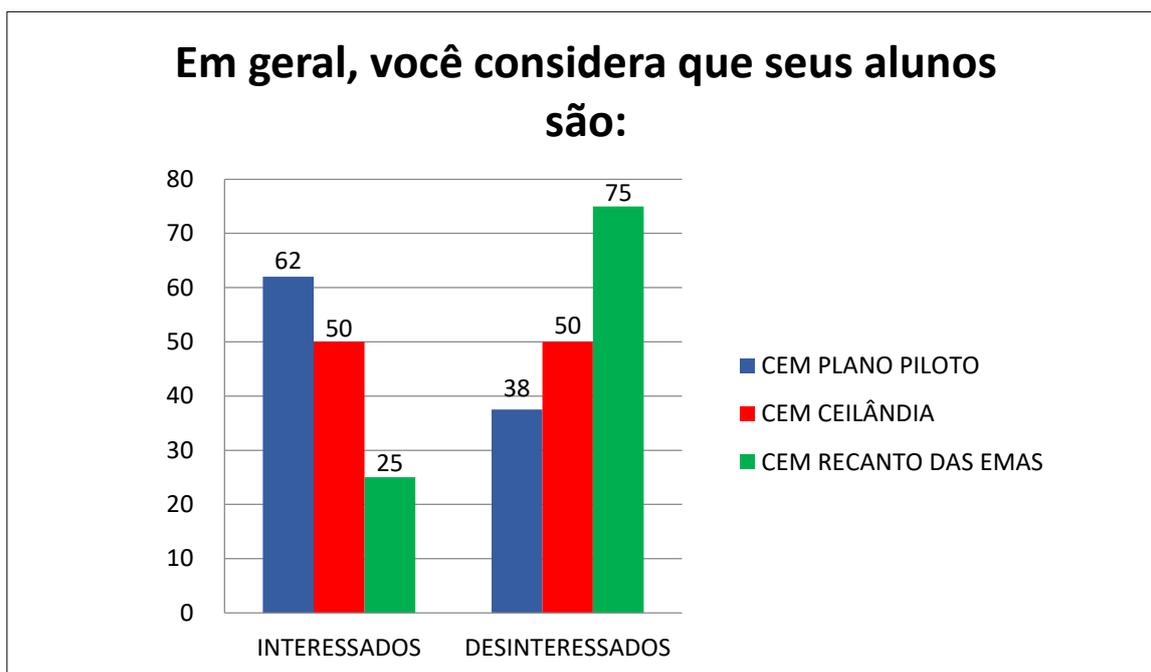
No CEM Ceilândia, por sua vez, destacam-se dois aspectos na avaliação dos estudantes: a organização rígida e a excelente estrutura física da escola, que estão muito acima da encontrada em escolas públicas das proximidades (DIÁRIO DE CAMPO).

Já no CEM Recanto das Emas a estrutura física é muito próxima à encontrada nas escolas da cidade, com poucas exceções. Os estudantes

relacionam seu ao histórico de baixo desempenho da escola nas avaliações externas e à “dinâmica” das aulas (DIÁRIO DE CAMPO).

Quanto ao interesse dos estudantes, expressão do *habitus* assimilado normalmente da família e/ou do meio social, foi representado pelos professores da seguinte maneira:

Gráfico 23 – Avaliação docente do interesse de seus alunos (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Essa representação gráfica permite perceber um interesse maior dos estudantes do CEM Plano Piloto (62,5%). A esse interesse mais acentuado do estudante conforme a classe social a que pertence, Bourdieu (2015, p. 310) afirma que “os pequeno-burgueses não sabem levar o jogo da cultura como brincadeira, mas consideram a cultura de forma demasiado séria para se permitirem o blefe ou a impostura ou, simplesmente, o distanciamento [...]”. Essa postura ocorre porque, por considerarem a educação como investimento (cultural), essas classes socialmente privilegiadas se esforçam por garantir o retorno desse investimento.

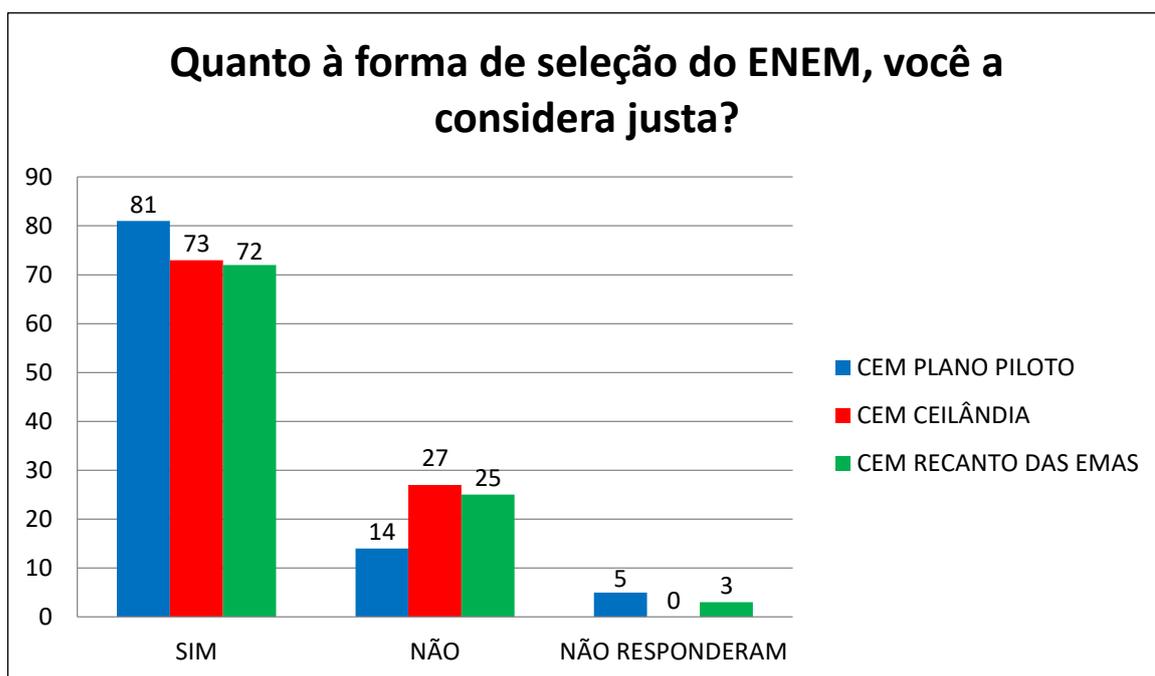
Portanto, esse rigorismo ascético mais acentuado no CEM Plano Piloto abona, na realidade prática, mais esse aspecto da teoria bourdieusiana, a exemplo do impacto de aspectos como a reprodução social, a legitimação pelo poder simbólico, o *habitus* e os capitais cultural, social e econômico.

4.4 Legitimação e suas formas

Bourdieu (1989) apresenta que o poder simbólico, atua conferindo significações e legitimando inclusive desigualdades e distorções como se não o fossem. No caso do ENEM, o poder simbólico opera impondo significação favorável a esse Exame e, conseqüentemente, legitimando-o.

Uma vez compreendido que, por sua natureza de exame, o ENEM favorece aos estudantes oriundos de classes sociais privilegiadas, buscou-se conhecer o posicionamento dos agentes em questão acerca desse Exame a fim de entender se esses o legitimam ou se fazem uma leitura contestatória. A questão central diz respeito à natureza desse exame, representada pela sua forma de seleção. Para tal, a questão foi dirigida respectivamente aos discentes e aos docentes, conforme se pode observar nos gráficos 24 e 25:

Gráfico 24 – Avaliação discente da forma de seleção do ENEM (%)



Fonte: Dados da pesquisa

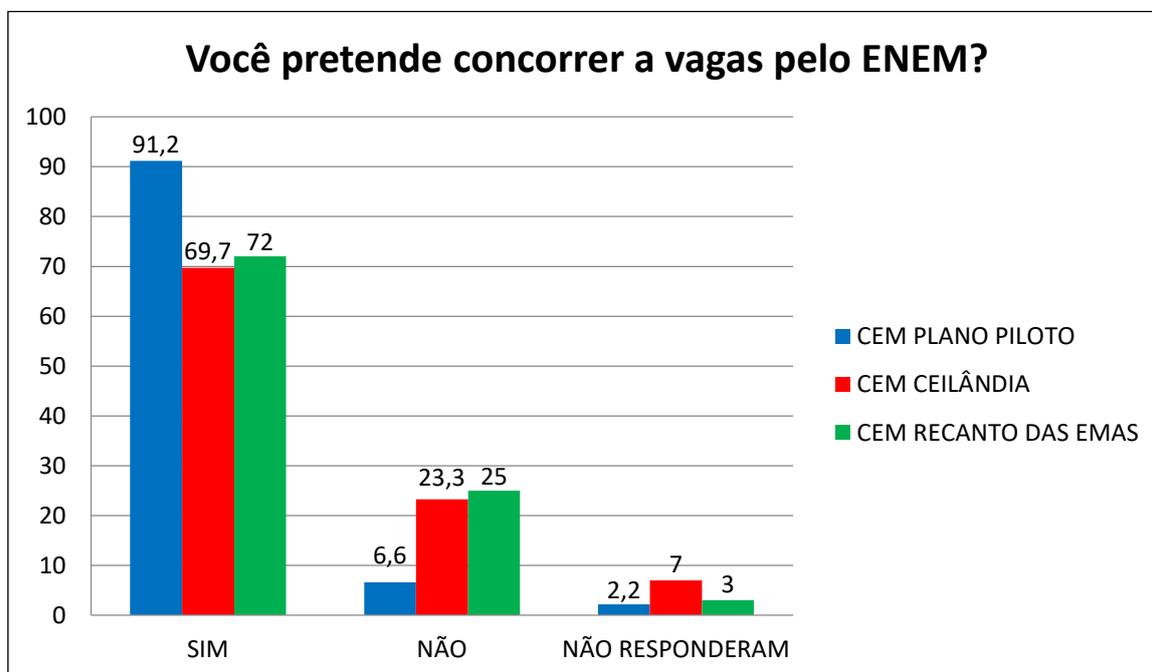
Os altos índices de estudantes que atribuem como justa a forma de seleção do Exame confirmam, pois, o apontado por Bourdieu. Os estudantes pesquisados a consideram justa devido à qualidade inquestionável das provas e questões, e ao fato de selecionar os mais bem preparados. Neste último caso, considera-se justo devido à igualdade formal, e não à igualdade concreta, conforme adverte Valle (2013b).

Os índices discentes de aprovação são altos nas três unidades, 81%, 73% e 72%. Mesmo sendo o mais baixo dos índices entre as três unidades, o índice de 72% de aprovação aferido entre os alunos do CEM Recanto das Emas revela que mesmo os estudantes da escola com desempenho tradicionalmente mais baixo legitimam essa ferramenta. Logo, até os próprios excluídos do sistema escolar aceitam como legítimas as regras, ainda que estas lhes sejam desfavoráveis e prejudiciais.

Por sua vez, os respondentes que consideraram essa forma de seleção injusta o fizeram por avaliá-la excludente, em virtude de não considerar muitas das desigualdades, destacadamente as sociais.

Ao analisar se a legitimação do Exame pelos mais castigados está relacionada ao desinteresse no Exame, considerou-se a hipótese de que, quanto menos interessado o sujeito estiver no Exame, maior a probabilidade de se identificar desmerecedor do mesmo e legitimá-lo em sua desigualdade. Assim, o gráfico a seguir busca representar o interesse dos estudantes:

Gráfico 25 – Interesse em concorrer a vagas pelo ENEM (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Verifica-se no Gráfico 25 que o jogo do acesso ao ensino superior é realmente de maior interesse dos estudantes do CEM Plano Piloto, pertencentes à fração de classe pouco mais privilegiada, com 91,2% de pretensão. Isso se explica

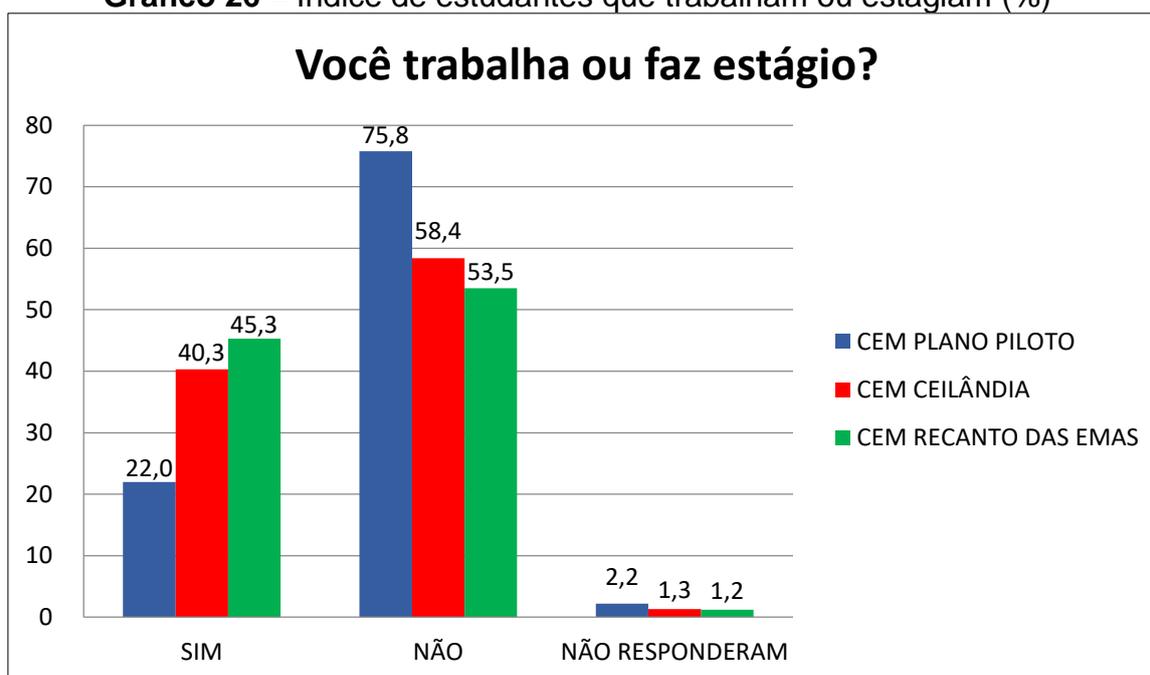
porque as condições materiais não os obrigam, dentre outras coisas, a ter de ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Já o interesse pelo ensino superior dos estudantes pertencentes ao CEM Ceilândia e ao CEM Recanto das Emas se mostra inferior, com respectivos 69,2% e 72%. O índice de interesse no ensino superior pelos estudantes do Recanto das Emas é maior do que o verificado no índice dos estudantes ceilandenses.

Por outro lado, o índice de estudantes do CEM Recanto das Emas que se revelam menos pertencentes ao ensino superior supera o índice dos estudantes do CEM Ceilândia. Os índices de 23,3% e de 25% dos estudantes de Ceilândia e do Recanto das Emas, respectivamente, de desinteresse pelo ensino superior sugere a **necessidade urgente de uma proposta de ensino médio integrado para a formação específica desse alunado**. Essa estratégia de reprodução por parte dos estudantes das camadas mais pobres contribui significativamente para o insucesso escolar, marcada por uma menor longevidade escolar, conforme assinala Viana (2007).

Assim, indagou-se aos alunos participantes desta pesquisa se trabalhavam ou faziam estágio, a fim de verificar como se dá essa influência na realidade das escolas observadas:

Gráfico 26 – Índice de estudantes que trabalham ou estagiam (%)



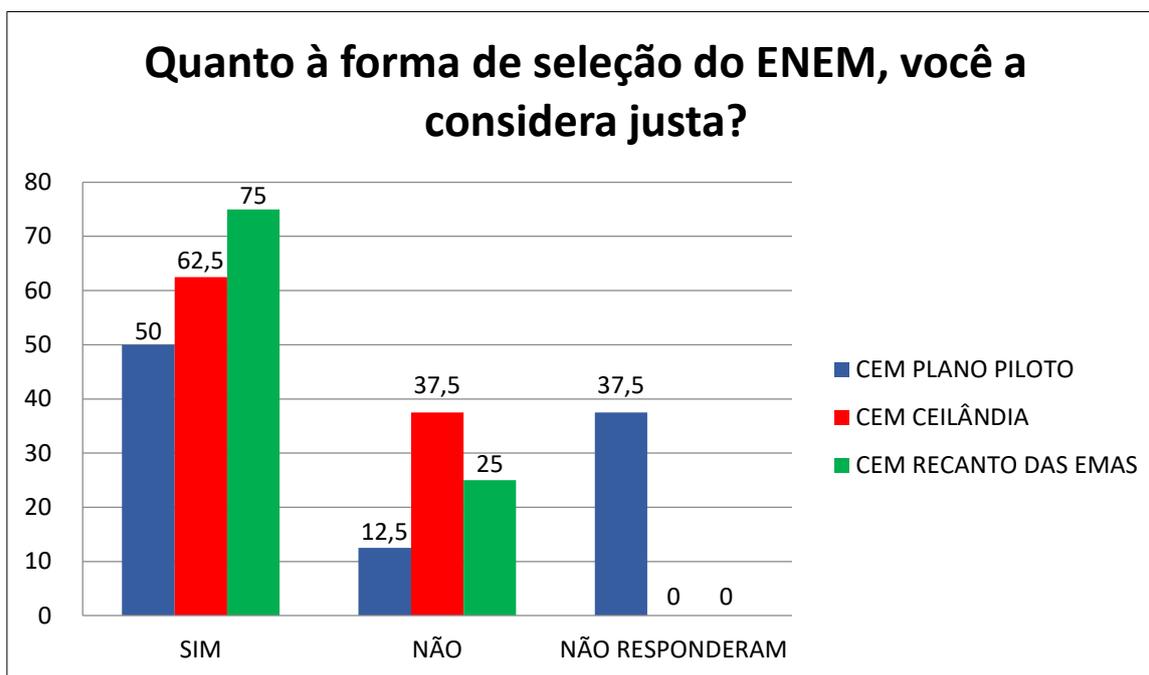
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 26 é bastante revelador, ao mostrar como os estudantes de cada escola se relacionam com os estudos e com a possibilidade/necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho (trabalho e estágio remunerado). Enquanto 75,8% dos estudantes do CEM Plano Piloto têm a possibilidade de se dedicarem aos estudos, já que não trabalham ou fazem estágio, 58,4% dos estudantes do CEM Ceilândia e 53,5% dos estudantes do CEM Recanto das Emas o podem fazer. Portanto, tal qual Nogueira e Nogueira (2006) identificam na teoria bourdieusiana, confirma-se que o ingresso no mercado de trabalho ou em outra atividade remunerada é mais precoce nas classes e frações de classes menos privilegiadas.

Nesse sentido, é possível considerar, conforme apontam Bourdieu e Passeron (2012), que alguns desses alunos-trabalhadores, por não vislumbrarem em um curso superior a solução imediata de suas necessidades, optem pela autoeliminação. Isso ocorre na medida em que percebem sua condição desfavorável e, ao mesmo tempo, reconhecem que sua posição social não lhe permite tal investimento de tempo, uma vez que precisam contribuir urgentemente nas despesas familiares. Portanto, essa fração de estudantes não se reconhece merecedora do espaço universitário porque sabe que suas condições desfavoráveis o levaram a desistir desse projeto de vida universitária.

Para verificar se a legitimação do exame e de seus mecanismos de seleção também ocorre entre os professores, fez-se a mesma pergunta, cujas respostas aparecem representadas no gráfico 27:

Gráfico 27 – Avaliação docente da forma de seleção do ENEM (%)



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que o índice de reprovação da forma de seleção do ENEM pelos professores do CEM Ceilândia (37,5) superou significativamente os índices de reprovação pelos professores do CEM Plano Piloto (12,5%) e do CEM Recanto das Emas (25%). Aliás, se comparados os gráficos 26 e 27, é possível observar que apenas no CEM Ceilândia houve mais professores (37,5%) do que alunos (27%) a apontarem a forma de seleção do ENEM como **injusta**.

No entanto, apesar de o índice de reprovação docente dessa escola (CEM Ceilândia) ser superior em relação ao das demais, expressivos 62,5% dos docentes dessa escola indicaram ser **justa** a forma como se opera essa seleção, mesmo esses profissionais reconhecendo que as condições são diferentes para as diversas frações de classes. Também esse índice revela a alta influência do poder simbólico na legitimação do Exame e de sua orientação meritocrática.

Contraditoriamente, os professores consideram a forma de seleção do ENEM justa inversamente proporcional às condições e aos capitais que seus estudantes possuem para alcançarem êxito nesse exame. Assim, quanto maior foi o fracasso da escola no exame, maior o entendimento dos docentes de que é justa sua forma de seleção.

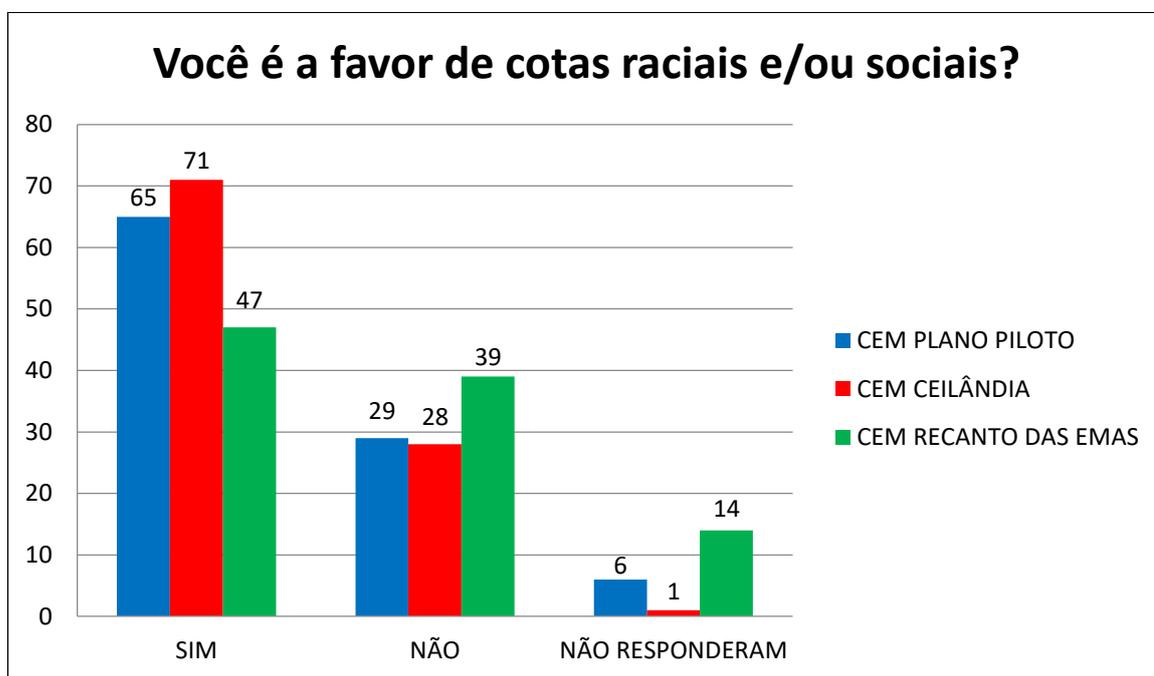
Nota-se que parte significativa dos professores citou as políticas afirmativas – como a lei de cotas, por exemplo –, seja para justificar a aprovação da forma de

seleção ou para amenizar sua reprovação. Logo, percebeu-se que mesmo as políticas afirmativas, que objetivam a reparação de desigualdades históricas, servem como pretexto para legitimar a exclusão que o exame ainda opera.

Ademais, essa legitimação ocorre porque os agentes sociais que consideram justa a forma de seleção do ENEM acabam por interpretar o processo de seleção como mecanismo de **promoção dos aprovados** ao ensino superior, e não como de **exclusão dos reprovados**. Não apenas isso, os agentes que legitimam acabam por ignorar que o Exame exclui os menos providos de capitais – predominantemente o econômico, o social e o cultural.

Outra estratégia de reprodução utilizada pelas classes dominantes diz respeito à questão racial. Fruto de conquista histórica, a política afirmativa de cotas tem por objetivo reduzir as desigualdades de natureza social e racial. Embora a lei de cotas tenha maior aprovação do que reprovação social, os mecanismos de reprodução buscam desqualificar essa política. É o que se observa a seguir:

Gráfico 28 – Posicionamento discente frente às cotas (%)



Fonte: Dados da pesquisa

No CEM Plano Piloto e no CEM Ceilândia a maioria dos discentes são favoráveis às cotas. Contudo, o índice de contrários, respectivamente 29% e 28%, é elevado.

Porém, situação mais contraditória é identificada no CEM Recanto das Emas. Isso porque, apesar de 78% de seus alunos serem negros ou pardos e se utilizarem de poucas estratégias de êxito no ENEM, 39% se posicionam contrários às cotas. Os estudantes que menos têm capitais necessários para alcançarem o êxito no Exame mais legitimam a meritocracia. E a situação pode ser ainda pior porque 14% dos respondentes não chegaram a manifestar sua opinião a respeito. Esse índice tão elevado dos que se abstiveram de responder é um indício de dúvida acerca das cotas, o que sugere que esses estudantes ainda não enxergam nas cotas algo de importância. Mais uma vez, os estudantes do CEM Recanto das Emas demonstraram maior apropriação do discurso da meritocracia, não obstante serem os mais prejudicados por ele.

Perguntado aos gestores e professores acerca das cotas sociais e raciais, observou-se quase um consenso:

As cotas existem para tentar promover um resgate, contudo são paliativas. O que se precisa oferecer é uma educação de qualidade para todos, sem distinção. (DIRETORA, CEM PLANO PILOTO).

Acho as cotas sociais muito importantes, não sou a favor das (cotas) raciais. (VICE-DIRETORA, CEM CEILÂNDIA).

Nunca pensei nisso, mas acho que é positivo. (VICE-DIRETOR, CEM RECANTO DAS EMAS).

É necessário ter ação afirmativa. (PROFESSOR 2, CEM PLANO PILOTO).

Eu vejo que são um avanço. (PROFESSOR 3, CEM CEILÂNDIA).

Acho sim que corrigem, que é uma reparação... Enquanto a gente tiver essas diferenças sociais, a gente precisa delas (das cotas). (PROFESSOR 1, CEM RECANTO DAS EMAS).

Não tem nem o que questionar. Realmente funcionam. Porque, por exemplo, a UNB [...] antes do sistema de cotas, você tinha uma quantidade de pessoas não negras e não pardas muito maior do que hoje em dia [...]. Eu sou mais a favor socialmente. (PROFESSOR 2, CEM RECANTO DAS EMAS).

Esses profissionais compreendem a importância das cotas para a redução das desigualdades. Alguns dos profissionais entendem, porém, que as cotas sociais seriam suficientes para abarcar os negros socialmente desprivilegiados. Por outro lado, parecem presumir que os estudantes pobres e negros concorrem em igualdade de condições com os pobres e brancos. No entanto, conforme adverte Bourdieu

(1983b), a questão racial é um dos aspectos conformadores do *habitus* e, portanto, de distinção entre esses grupos, sobretudo quanto aos capitais social e cultural.

Os índices de 28% a 39% de reprovação das cotas pelos estudantes das escolas observadas dizem muito da violência simbólica sofrida por essas comunidades e da adversidade do ambiente escolar aos negros, em particular por não reconhecer sua situação historicamente desigual.

Desse modo, uma vez identificada a legitimação em alguns aspectos do sistema escolar brasileiro, buscou-se compreender as formas como se processa essa legitimação. Apresentam-se três formas predominantes, identificadas por meio do levantamento bibliográfico e do referencial teórico, e cujas presenças foram observadas nos dados coletados:

- a) pelo discurso;
- b) pelas políticas sociais, que contam com a aceitação/aprovação moral da sociedade;
- c) pelo “suporte” aos estudantes.

A seguir, cada uma dessas formas é analisada individualmente:

a) Legitimação pelo discurso

Desde a criação do ENEM o discurso é empregado na sua legitimação. Observamos que alguns agentes escolares reproduzem ideias proferidas pelos discursos oficiais, mesmo quando alguns desses discursos são falaciosos.

É possível identificar o discurso do MEC acerca do Exame reproduzido na fala de alguns agentes, conforme se pode identificar a seguir:

*Dá oportunidade **a todos**.* (VICE-DIRETORA, CEM CEILÂNDIA, grifo nosso).

*Sendo uma avaliação unificada, **ele permite que as escolas se avaliem** e o aluno tenha mais opções de curso e de instituições para estudar.* (PROFESSOR 4, CEM CEILÂNDIA, grifo nosso).

*Pois **valoriza o estudante que se dedicou** e permite reconhecer as habilidades desenvolvidas por ele.* (PROFESSOR 3, CEM PLANO PILOTO, grifo nosso).

Esperança de futuro próspero. (PROFESSORA 3, RECANTO DAS EMAS, grifo nosso).

Uma oportunidade de ingressar no ensino superior e estudar fora pelo “Ciências sem Fronteiras”. (ESTUDANTE 4, CEM PLANO PILOTO, grifo nosso).

Primeiro passo para o futuro. (ESTUDANTE 3, CEM CEILÂNDIA, grifo nosso).

Uma oportunidade de mudar minha vida e realizar meu sonho. (ESTUDANTE 3, CEM RECANTO DAS EMAS, grifo nosso).

Qualquer uma das falas acima pode ser facilmente associada ao discurso de promoção do Exame. Igualdade, oportunidades, futuro, habilidades são todas palavras valorizadas pela publicidade do Exame. Portanto, é uma “propaganda” que passou a ser reproduzida pelos próprios agentes escolares – de diretores a estudantes. Inclusive o discurso da equidade, denunciado por Valle (2013a) acaba reproduzido em expressões como “oportunidade para todos”, mesmo quando não ocorre essa igualdade material.

b) Legitimação pelas políticas atreladas ao ENEM, sobretudo as sociais

Esta é talvez a forma mais efetiva de legitimação do ENEM, seja porque confere valores positivos ao mesmo tempo em que empodera o Exame.

Ao considerarem acerca do Exame e à forma de seleção, alguns dos profissionais investigados destacaram positivamente aspectos relacionados às políticas que a ele foram atreladas, em particular as sociais:

Aumentou a quantidade de acesso para estudantes da escola pública. (VICE-DIRETOR, CEM RECANTO DAS EMAS).

É uma forma de propiciar o acesso do aluno da escola pública ao ensino superior. (PROFESSOR 3, CEM PLANO PILOTO).

O ENEM é uma boa tentativa de gerar justiça social. (PROFESSOR 5, CEM PLANO PILOTO).

Principalmente sobre as cotas para escola pública. (PROFESSOR 4, CEM PILOTO).

Uma esperança para os mais pobres. (PROFESSOR 7, CEM PLANO PILOTO).

As políticas sociais do ENEM associadas à ampliação do acesso ao ensino superior, testemunhada nos últimos anos, levam parte dos professores à

compreensão de que o Exame operou esse avanço. Isso fica bastante evidente, por exemplo, na fala a seguir:

*O ENEM é a oportunidade **que as gerações passadas não tiveram**.*
(PROFESSOR 4, CEM PLANO PILOTO, grifo nosso).

Esse registro demonstra não apenas que as políticas sociais têm boa aceitação social como a boa imagem construída do Exame se deve em muito a elas. Portanto, essa forma de legitimar o ENEM é uma das mais eficientes.

O êxito da legitimação naturalmente pode se ampliar em virtude desse aspecto associado à qualidade técnica atribuída à elaboração das provas. Um dos professores, após reconhecer o papel das cotas e destacar o nível de importância da prova devido ao emprego do método da Teoria de Resposta ao Item (TRI), conclui que o Exame é:

*A **melhor** forma de acesso ao ensino superior.* (PROFESSOR 4, CEM RECANTO DAS EMAS, grifo nosso).

Para esse profissional, portanto, o ENEM seria a melhor forma de acesso porque conjuga um exame com provas de qualidade técnica e as políticas sociais que, de certa maneira, ampliam o acesso das camadas populares a um curso universitário.

c) Legitimação pelo “suporte” ao estudante

Com a pretensão de criar a imagem para além do exame, o MEC passou a oferecer uma espécie de suporte aos estudantes. Inicialmente, possibilitou aos estudantes do 2º ano do ensino médio a realização da prova como aluno treineiro. Em 2016, criou o site de apoio aos estudantes, projeto intitulado “A hora do ENEM”. O site oferece uma série de recursos, como videoaulas, planos de estudos, questões de provas anteriores e a possibilidade de o estudante realizar quatro simulados – estratégia oriunda dos cursos preparatórios para concursos e vestibulares, de origem e de lógica da iniciativa privada. Os simulados seriam uma espécie de apoio ao estudante de menos condições sociais em sua preparação para o Exame.

Portanto, essa espécie de “suporte aos estudantes” foi uma das formas encontradas para que a “significação” do ENEM saísse do âmbito estrito de um

exame. Passou a ser associado também como apoio ao aluno. A própria Secretaria de Educação do DF também passou a investir em simulados, legitimando a iniciativa do MEC.

A aprovação dessas medidas aparece na fala de alguns agentes escolares. A possibilidade de fazer o Exame como aluno treineiro aparece positivamente no relato dos estudantes investigados:

Ah, me ajudou bastante porque eu já sabia como era a dinâmica, e como era o estilo da prova... (ESTUDANTE 3, CEM PLANO PILOTO).

Eu acho que ganhei bastante porque você já tem uma experiência com a prova, de como ela é longa e que você tem que estudar mais também. [...] Então fez eu esse ano treinar mais. Entendeu? (ESTUDANTE 1, CEM RECANTO DAS EMAS).

Achei bom porque a partir daquela prova podia ver quais as matérias tava negativo e em qual eu tava positivo. E eu vi que eu tava negativo, que eram as matérias de Matemática, Química e Filosofia... E em Redação, que eu não tava muito bem. Que até minha nota em Redação foi 600, não tava muito boa. Aí eu vi que precisava melhorar nisso. Foi um ponto, pra mim, positivo. (ESTUDANTE 2, CEM RECANTO DAS EMAS).

Portanto, os estudantes identificam a possibilidade de participarem previamente do Exame, na situação de “aluno treineiro”, como uma oportunidade para melhor orientarem suas estratégias de estudo.

Avaliação semelhante ocorre com os simulados. Especialmente um dos gestores e dois professores pontuam qualidades diversas que os simulados proporcionam.

Então ela (a aplicação de simulados) populariza sim. É bom que popularize mesmo porque aí as classes menos favorecidas vão saber que podem ter acesso à universidade. Com os simulados, você vê nos alunos um desejo maior de fazer o ENEM. (VICE-DIRETOR, CEM RECANTO DAS EMAS).

Acredito que é muito positivo (o simulado). O que não achei positivo foi o direcionamento. Por exemplo, muitos alunos do 2º ano, do 1º ano gostariam de ter feito o simulado... e não puderam fazer. Esse simulado (da SEEDF) foi somente para os alunos do 3º ano, sendo que os alunos do 2º e do 1º também podem fazer como aluno treineiro, não é? (PROFESSORA 2, CEM PLANO PILOTO).

Eu sou muito fã de simulado porque o nome já diz, ele acaba simulando ao meu aluno na hora “H”, na hora em que está realizando a prova dele. Acaba mostrando, de acordo com os resultados na hora que ele pega e corrige a prova, onde ele está tendo mais déficit

e superávit. Olha, eu tenho mais déficit nessas disciplinas, então vão ser as disciplinas onde ele vai focar depois para estudar mais. E quando ele refizer o simulado, ele vai perceber se houve melhora ou não, pra ele saber se o método de estudo dele está legal ou se tem que mudar o método de estudo dele. Então, o simulado é sensacional, maravilhoso isso daí. E sem contar que o próprio site “A hora do Enem” acaba ofertando videoaulas. Então esse site é uma forma de ajudar essas pessoas que não têm tanto poder aquisitivo pra pagar cursinhos muito caros. E acaba democratizando o ensino, utilizando uma ferramenta que praticamente todo mundo tem hoje em dia. (PROFESSOR 2, CEM RECANTO DAS EMAS).

Dessa forma, as principais contribuições dos simulados apontadas pelos profissionais de educação são o estímulo a participar do Exame, uma maior tranquilidade quando for para valer e a possibilidade de se orientar no processo de preparação, dentre outras.

4.5 Resistência ao poder simbólico

Bourdieu e Passeron (2012) advertem que a resistência às regras consensuais do jogo gera retaliação. Porém, os agentes sociais que vão além da resistência e não participam do jogo, aqueles considerados subversivos ao campo, acabam por acatar a autoeliminação. Logo, ser subversivo representa mais do que apenas resistir, significa “eliminar-se”.

Por isso Bourdieu (2014) trata da necessidade de uma escola que rompa totalmente com as bases de uma escola conservadora:

[...] Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (BOURDIEU, 2014, p. 68).

No entanto, a escola que Bourdieu (2014) defende no excerto percorreria o processo de mudança de uma escola conservadora para uma transformadora. Assim, a resistência é um passo essencial para o desencadeamento desse processo. No entanto, não basta resistir por resistir, é necessário que a resistência se pautem em princípios contrários aos da escola conservadora. Assim, reconhecer as desigualdades sociais, denunciá-las, identificar a ilusão do acesso democrático ao ensino superior e defender a igualdade concreta são algumas práticas dessa resistência.

Naturalmente que nem sempre a resistência ocorre de forma expressiva. A resistência mais frequente é individual, ou em pequenos grupos, e costuma ocorrer de forma indireta e por ações tímidas, conforme esclarece Scott (1985).

Muitos dos “jogadores” do ENEM reconhecem a desigualdade arbitrária do exame e fazem questão de manifestar sua insatisfação, sem que isso signifique abraçar a autoeliminação. Assim, contrariando o poder simbólico, alguns dos agentes escolares denunciam a injustiça operada na forma de seleção do Exame. As justificativas são diversas:

Todos deveriam concorrer em pé de igualdade, mas isso não acontece na prática. (DIRETORA, CEM PLANO PILOTO).

Desconsidera a realidade de cada aluno. (PROFESSOR 3, CEM RECANTO DAS EMAS).

Não considera a integralidade (do processo) nem os alunos especiais adequadamente. (PROFESSOR 2, CEM CEILÂNDIA).

As vagas que dão acesso à universidade pública deveriam ser restritas aos alunos da rede pública. (PROFESSOR 1, CEM CEILÂNDIA).

Os estudantes do noturno são prejudicados. (PROFESSORA 2, CEM PLANO PILOTO).

Destaca-se que, para professores e diretores, embora não participem do exame como inscritos, resistem, mas permanecem nas regras ao incentivarem a participação de seus estudantes, uma vez que compreendem que o Exame é quase que exclusivamente o meio de acesso ao ensino superior.

Porém, ressalta-se que a desvalorização da educação pela mão direita do Estado é um dos mecanismos utilizados para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais (Bourdieu, 1998). Bourdieu e Passeron (2012; 2014), ao tratarem da reprodução sistêmica na educação, compreendem que o Estado se vale do sistema escolar para tal. Isso porque é o Estado que projeta o sistema escolar e confere-lhe a legitimidade de aplicar o poder simbólico sobre as unidades escolares, levando-as a cumprir determinadas disposições. Dessa maneira, as estruturas do sistema escolar impõem significações aos agentes escolares. A violência do poder simbólico tende a se intensificar quando determinadas unidades escolares não compactuam da mesma forma de pensar a educação pública que os burocratas e a classe dominante por estes representados.

A Diretora do CEM Plano Piloto caracteriza a violência infligida pelo poder simbólico aos docentes como “marginalização da categoria”, o que ocorre entre outros momentos quando os profissionais comprometidos com a igualdade social trabalham temas políticos:

Eu acho que a Carreira de Magistério não é uma carreira reconhecida porque a educação nunca foi uma prioridade no Estado brasileiro infelizmente. [...] A nossa profissão (no Brasil) nunca foi vista como uma coisa que desse status social ou intelectual, nada disso. Nós somos sempre vistos como os “bandidos” da história, sempre somos (considerados) aqueles que criamos caso, que contestamos. (DIRETORA, CEM PLANO PILOTO, grifo nosso).

Esse depoimento também permite questionar se a desvalorização da Escola pela mão direita do Estado é apenas por motivo econômico, como assinala Bourdieu (1998), uma vez que o baixo investimento na área escolar pode levar à desilusão e ao descompromisso profissional, posturas opostas às da resistência.

Aos diretores das escolas pesquisadas foi dirigida pergunta acerca de sua reação frente à divulgação do resultado da escola em um *ranking*. Todos os três gestores manifestaram reprovação (e resistência) à prática valorizada pelos burocratas, por parte das mídias e pelas escolas particulares que buscam alcançar maiores dividendos por meio desse mecanismo:

Deveria juntar e não separar as escolas [...]. Se você usa desse ranking para fazer uma análise, uma leitura crítica para ver o que realmente está acontecendo... Vamos visitar essas escolas, mas vamos visitar com um humano mesmo... Porque uma coisa é você pegar uma escola de Plano Piloto, que está aqui no Centro – e olha que aqui na escola você vê que nós temos problemas estruturais... – Então você imagina uma escola... como eu já trabalhei em uma escola na periferia, com “N” problemas que são infinitamente maiores do que esse aqui, e que tem uma comunidade muito mais complicada com alunos que têm necessidades muito maiores e mais complicadas do que as necessidades que enfrentamos aqui com nossos alunos. (DIRETORA, CEM PLANO PILOTO).

*O gestor tem que tomar cuidado... Nós aqui da comunidade do Recanto das Emas **sabemos que temos uma “clientela” de alunos que têm uma classe social desprivilegiada** e que tem na sua maioria os pais que não têm formação. Então se a gente se preocupa só com o ranking, a gente deixa de olhar para outro lado. **Esse ranking interessa muito mais às escolas particulares porque têm renda. Então quer dizer... Quanto melhor ranqueada estiver, mais ela vai atrair estudantes para a escola. Então a gente não pode se***

prender a isso. De certa forma é frustrante? É! (VICE-DIRETOR, CEM RECANTO DAS EMAS, grifo nosso).

*A gente não usa o resultado do ENEM porque nós não acreditamos nesse resultado do ENEM. **Você não pode comparar, ranquear, fazendo comparações de uma escola para outra.** Se fosse fazendo comparação do ano anterior com o ano vigente [...] A escola por ela mesma! Aí eu creio que nós poderíamos ter um posicionamento: “olha, nós melhoramos nisso, mas nisso nós pioramos...”* (VICE-DIRETORA, CEM CEILÂNDIA, grifo nosso).

Esses três profissionais apontam aspectos distintos, mas bastante pertinentes. Suas respostas revelam a convicção de que o EXAME não se propõe a, de fato, subsidiar um processo de melhoria das escolas avaliadas. Antes, sua função é quase que estritamente de seleção para o acesso ao ensino superior.

Outro aspecto que revelou a preocupação dos profissionais pesquisados foi a falta de ensino médio integrado, pois o acesso ao ensino superior como eixo central infligido ao ensino médio pela política “empoderadora” do ENEM retirou dos “excluídos da periferia”, que em geral necessitam entrar precocemente no mercado de trabalho, sua possibilidade de formação profissional. Acerca dessa relação dos estudantes com o trabalho, com o estágio e com a formação profissional, os profissionais pesquisados expressaram que:

A gente atende a uma gama de alunos, uma classe muito diversificada. [...] Quando o estágio é uma coisa complementar é bacana; quando passa a ser uma necessidade, como nós temos aqui, e ele deixa de lado a vida acadêmica passa a ser um problema. [...] Nessa área frágil dessa classe menos favorecida, em que o menino precisa trabalhar, precisa contribuir em casa mesmo, então tinha que criar um recurso (dispositivo) mesmo pra esses meninos, (entendeu?) pra eles terem tranquilidade. Em vez de investir em estágio, que é uma coisa provisória, investir em uma carreira para esse menino: é a escola integral, são as escolas técnicas, (sabe?...) e de dar uma bolsa (de estudos) mesmo para o menino. [...]. Mas tem que investir na formação dele... Então nesse período de formação tinha que ter algum recurso (dispositivo) que pudesse auxiliar esses meninos e a família, pra dar pra ele a condição de se desenvolver tranquilamente na área acadêmica. (DIRETORA, CEM PLANO PILOTO).

Olha, primeiro é social. Acho que é escola integral... A escola de qualidade, no meu pensamento, ela passa pela escola integral. Então a gente volta àquela questão dos alunos que fazem estágio. Estudante de 14, 15 anos não deveria estar trabalhando, nem fazendo estágio, eles deveriam ter aqui dentro da escola. É como

nós temos já hoje uma escola integral que não é vinculada ao próprio Centro de Ensino Médio, mas que têm alunos que fazem o Ensino Médio, de manhã ou à tarde, e no horário inverso vai pra Escola Técnica. Se você tem isso dentro do mesmo espaço, isso facilitaria demais. Então você está criando meios para que o aluno entre para o mundo do trabalho, e depois no mundo do trabalho ele decidir se vai ou não para o nível superior. Então a qualidade nossa passa pela questão social. (VICE-DIRETOR, CEM RECANTO DAS EMAS).

Respeitadas as diferenças com os países escandinavos, acho muito bacana o que acontece ali na Alemanha: aquela distinção do ensino médio, onde se vai ter uma formação diferenciada. (PROFESSOR 1, CEM RECANTO DAS EMAS).

Destaca-se que valores, ações e políticas importantes muitas vezes serão utilizados pelo poder simbólico para legitimar desigualdades. Nem por isso deixarão de ser nobres, pois o problema não está nesses valores, ações e políticas; o problema está nas desigualdades, quase sempre veladas.

No que concerne ao jogo de classificação e desclassificação das escolas e, conseqüentemente, de seus agentes, há uma fala bastante expressiva de um professor do CEM Plano Piloto. Esse profissional já trabalhou em uma escola de ensino fundamental de uma região bastante carente do Recanto das Emas, cujos egressos têm como destino o CEM Recanto das Emas. O docente dirige uma crítica ao Estado, à sua mão direita, que continua a ignorar as necessidades sociais das frações mais pobres:

*Definitivamente não acho que as escolas que estão mal classificadas são ruins. Não, porque eu já trabalhei no Recanto das Emas, por exemplo, no CEF Recanto das Emas²⁵ que é uma das escolas mais carentes aqui de Brasília (DF) pela comunidade que ela tem, e que o trabalho desses profissionais de lá é simplesmente fantástico. [...]. A comunidade lá, por exemplo, do CEM Recanto das Emas é uma comunidade carente. **Eles são carentes de tudo.** Se você for ali pra aquela região que tem uma grande favela ali, eles são carentes, eles são pessoas que não têm nada. **O Estado não faz nada praticamente por eles ali.** [...]. Querer que o profissional faça o que numa situação dessa? Pra uma escola dessa poder ser um CEM Plano Piloto, ter uma nota como a nossa, é necessário que o Estado fizesse o quê? Recuperasse aquela comunidade, fizesse com que aquela comunidade tivesse a mesma coisa que o nosso menino tem aqui. Não é o que acontece. A gente sabe muito bem que o que o*

²⁵ Optou-se pelo nome fictício “CEF Recanto das Emas” para resguardar a identidade da referida escola, que é um Centro de Ensino Fundamental situado em uma das áreas mais pobres do Recanto das Emas.

Estado faz nas comunidades mais pobres é segregar as pessoas.
(PROFESSOR 1, CEM PLANO PILOTO, grifo nosso).

Os discursos de resistência são importantes em especial por dois motivos, embora às vezes oscilem com os de legitimação, ou essas formas de resistência sejam tímidas e frágeis, como Scott (1985) identificou no campesinato. Primeiro, porque revelam o contraditório no ambiente escolar, onde os agentes têm certa autonomia para concordar e discordar, inclusive para resistir ao imposto pelo poder simbólico. Segundo, porque atestam a existência de elementos próprios de uma escola com proposta contrarreprodutora.

Enfim, este quarto capítulo mostra, portanto, algumas formas como as distintas frações de classe se valem dos capitais que dispõem (ou não) para elaborar suas estratégias, sejam de reprodução ou de superação, frente ao sistema escolar, à “escolha” profissional e ao ENEM.

Destaca-se, ainda neste capítulo, a forma como a escola menos provida dos capitais é a que mais legitima o Exame, suas desigualdades no processo de seleção, e rechaça com mais veemência alguns dispositivos para superação, como as políticas afirmativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao que identificou tratar-se de mais um mecanismo de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, ainda que esse Exame tenha possibilitado alguns avanços. Para tal, foi importante compreender suas regras/intencionalidades, as estratégias elaboradas pelos agentes sociais a partir das condições que possuem e as formas de legitimação do Exame pelas escolas.

Sob a orientação neoliberal que se firmou no Brasil a partir da década de 1990, criaram-se diversos exames, dentre os quais o ENEM. As lógicas desse Exame – classificar, selecionar e excluir – não se encontram totalmente expressas nos documentos oficiais do MEC e do INEP. Após a reformulação de 2009, o ENEM passou a também determinar quem prossegue ou não os estudos no nível superior. É nesse contexto que se manifesta a função do exame, a de reproduzir e legitimar as desigualdades presentes nas estruturas e hierarquias sociais.

A reformulação instituiu ainda a divulgação do levantamento de microdados, que a imprensa passou a divulgar com alarde e em formato de *ranking*, como se a classificação da escola expressasse de fato a qualidade do seu trabalho político-pedagógico. No entanto, por se tratar de uma avaliação em larga escala, que ignora a realidade concreta de cada unidade escolar, o Exame é absolutamente impróprio para avaliar escolas.

O Estado moderno tende a se utilizar do sistema escolar como mecanismo social para disseminar e dissimular a ideologia burguesa, a fim de conservar a ordem, a hierarquia e os privilégios sociais então vigentes. Sob a orientação neoliberal, as práticas educativas conservam o favorecimento dos estudantes oriundos das frações de classe com maior privilégio. Em especial porque estes já estão imersos no cotidiano da cultura dominante, arbitrariamente valorizada pelo sistema escolar em todos os níveis de escolaridade. Também porque o sucesso escolar diz respeito muito mais às condições de vida do estudante, à disponibilidade econômica e cultural da família e à complexidade de suas relações sociais; e não a elementos como o dom, normalmente empregado nos discursos para legitimar os selecionados e justificar os excluídos.

Dessa forma, os exames tendem a minimizar os fatores mais influentes do rendimento estudantil e, ao enaltecerem as supostas habilidades naturais, velam a

realidade e legitimam as desigualdades. O certo é que os capitais econômico, social e cultural, bem como o *habitus*, são relevantes para o êxito escolar e o bom desempenho nos exames.

Quando ignora as diferenças econômicas, sociais e culturais entre seus estudantes, o sistema escolar mantém a injustiça e as desigualdades, embora promova a falácia de que *todos* estão igualmente sujeitos a um processo justo. Legítima, assim, a desigualdade de condições entre as diversas frações de classes.

Ao culpabilizar a escola, o professor ou o aluno, o sistema escolar dissimula, ainda, o seu próprio fracasso, que está em consonância com o projeto do Estado. Torna-se, pois, fundamental reconhecer que os capitais econômico, social e cultural são os fatores que majoritariamente favorecem os melhores desempenhos nos exames. De tal forma que as escolas alardeadas por meio dos *rankings* como as “melhores” são as que em geral concentram os estudantes mais privilegiados – econômica, social e culturalmente. A exemplo das edições anteriores, no resultado da edição de 2015 do ENEM (INEP, 2016) as escolas com as melhores médias apresentavam corpo discente com os indicadores de nível socioeconômico entre “muito alto” e “alto”.

Acentua-se, porém, que no sistema escolar brasileiro a eliminação sem exame ocorre em todas as fases da educação básica. Em 2014, por exemplo, verificou-se que 43,3% dos jovens de 19 anos não tinham sequer concluído o ensino médio, segundo o Relatório do IBGE (2015). Portanto, o sistema escolar brasileiro elimina até o final da educação básica quase metade de seus jovens. Somam-se a esses os que optam pela autoeliminação, ao declinarem de cursar o ensino superior.

Contudo, a perversidade do sistema não se encerra por aí, porquanto o ENEM e os demais exames vestibulares dão continuidade à eliminação que já se opera mesmo antes deles. É nesse contexto que se manifesta a função dos exames, a de reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na hierarquia social. Além disso, os exames como o ENEM legitimam a eliminação predominantemente dos indivíduos oriundos das classes sociais desprivilegiadas.

Soma-se a isso que os exames de seleção – tais quais os vestibulares tradicionais e o próprio ENEM – induzem os estudantes detentores de um capital cultural “inferior” a escolherem os cursos e as modalidades de menor prestígio social. Para isso, utilizam-se do alto grau de seletividade dos cursos socialmente privilegiados. Evidentemente que, ao escolherem os cursos de menor prestígio, os

estudantes desprovidos dos capitais econômico, social e cultural assim procedem como estratégia para poderem continuar seus estudos em níveis mais avançados (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Isso porque as regras, princípios das leis regentes no campo, delimitam um espaço socialmente estruturado em que os respectivos agentes sociais jogam, de acordo com as posições que ocupam naquele campo, seja para alterar, seja para conservar seus limites e forma. Daí a importância que eles conferem às estratégias plausíveis para as regras estabelecidas em cada momento.

As famílias dotadas de um capital econômico privilegiado tendem a propiciar a seus membros o acesso aos mais diversos bens culturais, proporcionando-lhes melhores condições, como disponibilidade integral para estudos, cursos adicionais, aulas de reforço se necessárias, ambiente adequado para estudos, entre outras. As famílias das classes médias, por exemplo, costumam investir estrategicamente no êxito escolar dos filhos, inclusive lhes transmitindo o senso de maior responsabilidade e disciplina no que diz respeito à educação.

Por outro lado, as famílias com pouco capital econômico costumam não investi-lo na educação dos filhos, pois tais recursos são escassos e entreveem ínfimas probabilidades de êxito. Soma-se a isso que a educação se apresenta como um investimento de baixo retorno, incerto e em longo prazo, ao que as famílias pobres tendem a agir com "liberalismo" quanto à educação, deixando de acompanhar de modo mais sistemático a vida escolar dos filhos. Essa postura também torna seus jovens vulneráveis ao ingresso precoce no mercado de trabalho.

Constatou-se nesta pesquisa que os mecanismos de reprodução operam de fato na educação e que os agentes sociais envolvidos muitas vezes os legitimam, até contra seus próprios interesses. Comprova-se, assim, a influência do poder simbólico e de suas forças de conservação das regras no campo em questão. Identifica-se também que essas forças não atuam sozinhas, pois há um constante enfrentamento entre as forças de conservação e as forças subversivas/de superação, tal qual assinala Bourdieu (1998).

Apesar de o ENEM cumprir – por sua natureza própria de exame – a tarefa de excluir parcela dos estudantes, verificou-se que 81%, 73% e 72% dos estudantes do CEM Plano Piloto, do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas consideram a forma de seleção desse exame como justa. Por sua vez, respectivos 50%, 62,5% e

75% dos professores assinalaram-na como justa. Dessa forma, comprova-se que o ENEM não apenas opera a exclusão, como também a legitima.

Essa legitimação ocorre porque os agentes sociais que consideram justa a forma de seleção do ENEM compreendem o processo de seleção como mecanismo de **promoção dos aprovados** ao ensino superior, e não como de **exclusão dos reprovados** a esse nível de ensino. Além disso, como estratégias do Estado, algumas políticas e programas importantes são normalmente justificativa para a legitimação das desigualdades que a lógica do ENEM opera. Essa é a razão de tantos investigadores apontarem aspectos como a política de cotas, a expansão do acesso à universidade e a acessibilidade a universidades federais de outros estados por meio do SISU para considerarem como justa a lógica de seleção do Exame.

No que diz respeito às cotas – política afirmativa com o intuito de reduzir as desigualdades já confirmadas – verifica-se, por exemplo, uma contradição que ilustra a força do poder simbólico. O CEM Recanto das Emas apresenta entre os seus estudantes o índice de 78% de negros, em contraste com 61% do CEM Plano Piloto e 76% do CEM Ceilândia. No entanto, apenas 47% de seus estudantes aprovam as cotas raciais, frente aos 65% de aprovação dos estudantes do CEM Plano Piloto e 71% do CEM Ceilândia.

Ademais, a análise dos dados mostrou que, de fato, quanto mais estratégias e capitais econômico, social e cultural os estudantes de uma escola e suas famílias possuem, maior é a média de desempenho dessa escola, conforme se verificou na graduação do rendimento do CEM Plano Piloto, do CEM Ceilândia e do CEM Recanto das Emas.

Essas três escolas atendem a frações de classe bastante distintas e apresentam práticas pedagógicas diferentes. Em termos gerais, pode-se observar que o CEM Plano Piloto investe mais na classificação da escola, pois todos os seus segmentos se tornam igualmente classificados; o CEM Ceilândia demonstra maior percepção das desigualdades do jogo; e o CEM Recanto das Emas, apesar de ser a escola que atende a mais estudantes negros e a frações de classe mais pobres, é a escola que mais legitima e valoriza o Exame, ao passo que menos adere às cotas afirmativas, instrumento que lhe permitiria elaborar mais uma estratégia de superação.

De qualquer forma, a seleção operada pelo ENEM se caracteriza injusta, devido à natureza excludente própria dos exames de seleção. No entanto observou-

se que o Exame – muito graças às políticas públicas a ele articuladas – permitiu avanços significativos à educação brasileira, especialmente na ampliação do acesso ao ensino superior e no que diz respeito ao acesso de grupos sociais desprivilegiados, em contraste com o nível de desigualdade dos vestibulares tradicionais.

Nesta pesquisa, observou-se ainda a prática de resistência ao poder simbólico exercido pelo Estado. Embora seja o sistema escolar um dos mecanismos de reprodução do Estado, conforme Bourdieu e Passeron (2012; 2015), a existência de discursos e práticas de resistência nas unidades observadas aponta que é possível avançar na construção de uma educação para além da reprodução e da legitimação das desigualdades.

Nesses termos a escola pode também desenvolver estratégias no sentido de instrumentalizar seus estudantes para o jogo em disputa, aumentando-lhes as chances de ascender ao ensino superior e, conseqüentemente, alcançar uma posição superior à que seus pais ocupam na sociedade.

Como o processo dialético de pesquisa se caracteriza em um movimento contínuo e, portanto, em construção, uma vez que a realidade está em constante movimento, uma pesquisa pode eventualmente suscitar outras investigações, como é o caso desta, que aponta em particular para as duas questões seguintes: Quais serão as disposições pedagógicas das escolas públicas em relação à preparação para o ENEM, caso a forma de divulgar as notas não favoreça a criação de rankings, conforme anunciado pela Portaria MEC nº 468/2017? Como os excluídos da periferia manifestam, e/ou encobrem, seu mal estar na escola conservadora?

De qualquer forma esta pesquisa identificou que, apesar de a prova escrita do ENEM ser igual para os estudantes, elementos como o ambiente cultural em que vivem, os recursos que dispõem para proporcionarem outras oportunidades de ampliação da cultura e a formação de ensino médio são bastante diversos e desiguais. Logo, o Exame é injusto por avaliar, **igualmente**, estudantes **com condições desiguais**.

Além disso, uma vez que as frações de classes privilegiadas propiciam a seus filhos os capitais econômico, social e cultural necessários para o bom desempenho no ENEM, o que as frações desprivilegiadas não o podem fazer em igualdade, fica evidenciada a disparidade entre as classes sociais. Evidencia-se, assim, que o Exame acaba por legitimar a desigualdade entre as classes sociais.

Entretanto, a realidade não ocorre de maneira linear. Em virtude das políticas que se lhe atrelaram, o ENEM também tem possibilitado um alargamento de possibilidades para as classes menos favorecidas no acesso ao curso superior. Ressalta-se, porém, que se trata de um alargamento limitado dessa inserção das classes menos privilegiadas.

Embora esse alargamento seja diminuto, para uma sociedade na qual a classe dominante ainda conserva inúmeros privilégios, pode-se avaliá-lo como avanço. Não obstante a natureza dos exames dos quais o ENEM faz parte, a política avaliativa deste Exame procede em parte, devido ao histórico de enorme desigualdade no sistema escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2011.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. Ed. Brasília: Ed. da UNB, 1963.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos: a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990**. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2004.
- BAUER, Adriana. Avaliação de impacto e *accountability* em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Ângela Maria Martins. et al. **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 119-138.
- BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: SOARES, José Francisco; FREITAS, Luís Carlos; BELLONI, Isaura. **Avaliação de escolas e universidades**. Coleção Avaliação – Construindo o campo e a crítica. São Paulo: Editora Komedi, 2003. p 9-53.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 56).
- BOGGINO, Norberto. Avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 09, 79-86, 2009.
- BONNEWITZ, Patrice. Vamos reproduzir-nos socialmente. In: _____. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 113-130.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. rev., 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. Introd., org. e seleção de Sérgio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Estudos, n. 20).

_____. A demissão do Estado. In: _____ (Coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **As estruturas sociais da economia**. Tradução de Lígia Calapez e Pedro Simões. Porto: Campo das Letras, 2006. (Coleção Campo das Ciências).

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

_____. **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; DIFEL, 1989. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. **O senso prático**. Trad. de Maria Ferreira. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Sociologia).

_____. **Questões de sociologia e comunicação**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. de Mariza Corrêa. 11. ed. 5. reimpr. Campinas: Papyrus, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. reimpr. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Um convite à sociologia reflexiva**. Chicago: Chicago University Press, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro, 26 set. 1909.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para [...] a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. IPEA. **O que é Índice de Gini?** 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960. Dispõe sobre a organização administrativa do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 abr. 1960.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 dez. 1964.

_____. Lei nº 5.694, de 23 de agosto de 1971. Dá nova redação ao item I do § 4º do Art. 64 da Lei nº 3.807, de 23 de agosto de 1960, que dispõe sobre a Lei Orgânica da Previdência Social. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 ago. 1971.

_____. Lei nº 5.697, de 27 de agosto de 1971. Dá nova redação aos artigos que menciona da Lei nº 5682, de 27 de agosto de 1971 - Lei Orgânica dos Partidos Políticos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 set. 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BRASIL. MEC. **Histórico**: Plano Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. _____. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 de jun. de 2012.

_____. _____. Portaria Nº 468, de 03 abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 04 de abril de 2017.

_____. _____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 out. 2012.

_____. _____. **Proposta de unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. _____. SEB. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Caderno 2. Elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619%3Apublicacoes-dos-conselhos-escolares&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=1152>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BREGENSK, Kenya Maquarte Gumes. **Trabalho docente e exame nacional do ensino médio: tensões e dilemas**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2000.

CANEZIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para as Ciências Sociais e a Educação. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (Orgs.). **Didática e prática do ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro/Goiânia: DP&A/Editora Alternativa, 2002, p. 85-101.

CARDOSO, Cristina. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade?** 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CARVALHO, Cristina H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 51, jul.-set. 2013.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, Sérgio. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 115-147.

CATANI, Afrânio M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2016 – Brasília/Plano Piloto**. 2016a. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2016 – Ceilândia**. 2016b. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) 2015 – Recanto das Emas**. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/96. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Galeria de Prefeitos e Governadores**. 2015. Disponível em: <<http://www.arpdf.df.gov.br/noticias/item/2231-galeria-de-prefeitos-e-governadores.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

DISTRITO FEDERAL. SEE/DF. **Censo Escolar 2016**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/censo-escolar/587-censo-escolar-2016.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

DORES, Sônia Aparecida das. **Educação e partidos políticos: análise da concepção de cidadania em Governos do Distrito Federal (1995-1998 e 2003-2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal – 1985/1986**. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da USP/FDE, 1995.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Apresentação. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 7-10, dez. 2007.

FLEURY, Sônia. **Democracia, descentralização e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Disponível em: <<http://app.ebape.fgv.br/comum/arq/ACF1178.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao tecnicismo?** Trabalho apresentado no Simpósio PNE:

diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional. Campinas: Cedes-Unicamp, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Inovação curricular no ensino médio: a politecnicidade em questão. **Anais do I Ciclo de Estudos em Educação: contemporaneidade e interdisciplinaridade**. Frederico Westphalen, RS: URI, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Acesso em: 07 jan. 2017.

GALTER, Maria Inalva; MENDES, Claudinei Magno Magre; PERIN, Conceição Solange Bution. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: relação entre conhecimento, indivíduo e sociedade. **Educere et Educare**. Cascavel, PR: v. 2, n. 21, jan./jul. 2016. p. 277-292.

GAMBAROTTA, Emiliano. A alquimia de uma dominação e a possibilidade de sua transformação: educação e política em P. Bourdieu. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 21, jan./jul. 2016.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. **Sucesso no campo escolar de estudantes oriundos de classes populares: estrutura e trajetórias**. 198 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Coleção Fundamentos da Educação).

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88-110. jul./dez. 2015.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. Trad. de Sandra Loguercio. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HALABE, Dannilo Jorge Escorcio. **A escolha profissional no ENEM: entre o ideal e as imposições do real**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. Trad. de Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. São Paulo: Visão, 1983.

IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça - 2008**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

INEP. **ENEM por escola: desempenho linguagem, códigos e suas tecnologias**. 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

_____. Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 de maio de 2009.

_____. Portaria INEP nº 342, de 28 de setembro de 2012. Estabelece a sistemática para cálculo e divulgação da proficiência média dos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2011, por unidade escolar. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 out. 2012.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014.

KUENZER, Acácia. Ensino médio: novos desafios. 6. ed. In: _____ (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LOURENÇO, Vania Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2012.

MACÊDO, Joana D'Arc Ferreira. **(Novo) Exame Nacional do Ensino Médio: discurso, ideologia, práticas e intenções**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Vozes de Bolso).

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAAE**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELO, José Ernesto. "Seu futuro passa por aqui". O ENEM como política avaliativa e os conhecimentos históricos exigidos. **Aedos**, n. 11, v. 4, set. 2012.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979-1988). **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 64-88, jan./dez. 1994.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares. **Avaliação Institucional: uma análise qualitativa no CEM 804 do Recanto das Emas – DF**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar). Brasília: UNB, 2014.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Reprodução no sistema educacional brasileiro: mecanismos orientados pela lógica da desigualdade. XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais eletrônicos da ANPED**. Brasília, Anped, 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BwFVVOFw-AJ3T0JYbmVnb1A3ZEU/view>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares; SILVA, Lucas Lourenço; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Indistinação entre o público e o privado no financiamento do ensino superior brasileiro. In: V Congresso Ibero-Americano e VIII Congresso Luso-Brasileiro. **Anais eletrônicos da ANPAE**. v. 41. Goiânia: ANPAE; UFG, 2016. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_4/E4_A20.html>. Acesso em: 29 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº 39).

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Moraes. O método em Bourdieu. In: _____ (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Ramon de. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 259-278.

OLIVEIRA, Rodrigo Travitzki Teixeira de. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2013.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 43-59.

PAULA, Érico Lopes Pinheiro de; MESSINA, Natália. Avaliações Externas no Brasil e nos EUA: perspectiva e análise. **Anais eletrônicos, resumos, pôsteres e comunicações do IV ENFOR SUP e do I INTERFOR**. ISSN: 2445-5526, Brasília, DF: UNB, 2015.

PILLETI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

PRADO, Matheus. Escola campeã do ENEM ocupa, ao mesmo tempo, 1º e 569º lugar do ranking. **Estadão**. São Paulo, 26 dez. 2014. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/campea-do-enem-e-ao-mesmo-tempo-a-escola-1-e-a-escola-569-do-brasil/>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SANTOS JÚNIOR, Ronaldo Rosa dos; BALDINO, José Maria; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Cultural distinction strategy in private secondary education institutions in Goiás-Brazil: The ENEM ranking as a reference of quality. **Business and Management Review**. Special Issue, v. 04, n. 12 – p. 435-443. May, 2015. Disponível em: <[http://www.businessjournalz.org/Brazil%20Special%20Edition/SI%20May,%202015/BMR\(00413\)-V4-N12-May-2015-SI-VII-40.pdf](http://www.businessjournalz.org/Brazil%20Special%20Edition/SI%20May,%202015/BMR(00413)-V4-N12-May-2015-SI-VII-40.pdf)>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SCOTT, James. **Armas dos fracos**. New Haven: Yale University Press, 1985.

SEEDF. **A Secretaria**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/a-secretaria.html>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

_____. **Rotary Club: *habitus*, estilo de vida e sociabilidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Hilda; RIBEIRO, Ricardo. A difícil expansão do acesso real ao ensino médio no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, 2015.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, vol. 24, n. 84, p. 873-895. Campinas: set. 2003.

TONETTO, Daiani Damm. **Estratégias de escolarização: ações combinadas entre famílias de grupos da elite e uma escola de prestígio**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB). **Análise do sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**. Brasília, DF: 2013.

VALLE, Ione. (In)justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? **Eduq. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013a.

VALLE, Ione. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 48, p. 289-307, abr./jun. 2013b.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília, Plano, 2003.

VICENTE, Daniel Vitor. **Fatores relacionados ao desempenho escolar: uma análise a partir do Exame Nacional do Ensino Médio**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela; BUENO, Maria Sylvia Simões. Introdução.
In: _____. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano,
2002, p. 11-14.

APÊNDICE A – Questionário para os alunos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Prezado aluno, você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações”, coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato dos pesquisados.

*Este questionário deve ser respondido por **ALUNOS** do Ensino Médio, na modalidade presencial. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Evite também deixar questões sem resposta.*

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

Unidade Escolar: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____
Nome (opcional): _____
Data: ____/____/2016.

DADOS PESSOAIS

01- Sexo:

- a. () masculino
b. () feminino

02- Idade:

- a. () 13/14 anos
b. () 15/16 anos
c. () 17/18 anos
d. () 19/20 anos
e. () outra idade. Qual? _____

03- Qual sua “cor ou raça”?

- a. () negro
b. () pardo
c. () branco
d. () índio
e. () outro. Qual? _____

FAMÍLIA

04- Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)?

- a. () uma pessoa
b. () duas pessoas

- c. () três pessoas
- d. () quatro pessoas
- e. () cinco pessoas
- f. () mais de cinco pessoas

ASPECTOS ECONÔMICO E CULTURAL DA FAMÍLIA:

05- Qual é a renda da sua família (salário mínimo = R\$ 880,00)

- a. () até 1 salário mínimo
- b. () entre 1 e 2 salários mínimos
- c. () entre 2 e 5 salários mínimos
- d. () entre 5 e 10 salários mínimos
- e. () entre 10 e 15 salários mínimos
- f. () mais 15 e 20 salários mínimos
- g. () mais de 20 salários mínimos

06- Qual o nível de instrução do seu pai?

- a. () sem escolaridade
- b. () ensino fundamental incompleto
- c. () ensino fundamental completo
- d. () ensino médio incompleto
- e. () ensino médio completo
- f. () superior incompleto
- g. () superior completo
- h. () pós-graduação

07- Qual o nível de instrução da sua mãe?

- a. () sem escolaridade
- b. () ensino fundamental incompleto
- c. () ensino fundamental completo
- d. () ensino médio incompleto
- e. () ensino médio completo
- f. () superior incompleto
- g. () superior completo
- h. () pós-graduação

08- Você trabalha ou faz estágio?

- a. () sim
- b. () não

FORMAÇÃO

09- Como você avalia o ensino médio em sua escola?

- a. () Excelente
- b. () Bom

- c. Regular
- d. Ruim
- e. Péssimo

REPROVAÇÃO/DESISTÊNCIA

10- Você já repetiu de série alguma vez?

- a. sim
- b. não

HÁBITOS E ESCOLHAS

11- Quantos livros você já leu em 2016:

- a. nenhum
- b. de 1 a 3
- c. de 4 a 6
- d. de 7 a 10
- e. mais de 10

12- Em sua casa há leitores assíduos?

- a. não.
- b. sim, somente uma pessoa.
- c. sim, duas pessoas.
- d. sim, três pessoas.
- e. sim, mais de três pessoas.

13- Quanto tempo você estuda diariamente, além do horário escolar?

- a. dificilmente
- b. 1 hora
- c. 2 horas
- d. 3 horas
- e. 4 ou mais horas

14- O tempo extraclasse que você reserva ao estudo é suficiente?

- a. sim
- b. não

15- Ao terminar o Ensino Médio, você pretende fazer:

- a. curso técnico
- b. curso superior.
- c. outros. Quais? _____

16- Você pretende concorrer a vagas pelo ENEM?

- a. () sim
- b. () não

17- Você tem estudado especificamente para o ENEM?

- a. () sim
- b. () não

18- Você já fez ou faz algum curso de línguas?

- a. () sim
- b. () não

19- Você já fez ou faz algum cursinho preparatório para o ENEM e/ou vestibulares?

- a. () sim
- b. () não

20- Quanto à forma de seleção do ENEM, você a considera justa?

- a. () sim
- b. () não

21- Você é a favor de cotas sociais e/ou raciais?

- a. () sim
- b. () não

Por quê? _____

22- Expresse, em uma frase, o que o ENEM representa na sua vida:

23- Você poderia participar de uma rápida entrevista para complementar este questionário?

- a. () sim
- b. () não

APÊNDICE B – Questionário para os professores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Prezado Professor, você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações”, coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato.

*Este questionário deve ser respondido por **PROFESSORES** do Ensino Médio, na modalidade presencial. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Evite também deixar questões sem resposta.*

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

Unidade Escolar: _____

Nome (opcional): _____

Disciplina(s) de atuação: _____ Turno de coordenação: _____

Data: ____/____/2016.

IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL

01- Qual sua formação?

- | | |
|-----------------------|-----------------|
| i. () graduação | Curso(s): _____ |
| j. () especialização | Curso(s): _____ |
| k. () mestrado | Curso: _____ |
| l. () doutorado | Curso: _____ |

DO TRABALHO:

02- Tempo de trabalho na atual escola:

- a. () de 0 a 05 anos
- b. () de 06 a 10 anos
- c. () de 15 a 20 anos
- d. () de 21 a 25 anos
- e. () Acima de 25 anos

DA SUA ESCOLA

03- Você trabalha na atual escola porque:

- a. () foi convidado(a) a estar aqui.
- b. () escolheu no processo de remanejamento, pois desejava há tempo trabalhar nessa escola.

- c. escolheu no processo de remanejamento, pois parecia a melhor opção dentre as que restaram.
- d. não pôde escolher outra unidade escolar.
- e. outro. Qual? _____

04- Como você avalia a qualidade da educação na escola em que leciona?

- a. excelente
- b. boa
- c. regular
- d. ruim
- e. péssima

05- Você acha que os professores de sua escola procuram oferecer uma formação mais preocupada com:

- f. a vida
- g. concurso público
- h. vestibulares/ENEM
- i. conhecimentos não tão importantes
- e. outro. Qual? _____

06- Você considera importante sua escola valorizar a preparação para o ENEM na sua proposta de ensino?

- a. sim
- b. não

07- O que você acha da aplicação de simulados? _____

08- Você percebe que os professores de sua escola:

- a. priorizam o ENEM
- b. valorizam mas não priorizam
- c. valorizam pouco o ENEM

DOS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS

09- Em geral, você considera que seus alunos são:

- a. muito interessados
- b. interessados
- c. desinteressados
- d. muito desinteressados

SUA AVALIAÇÃO DO ENEM

10- Quanto à forma de seleção do ENEM, você a considera justa?

- a. () sim
b. () não

Por quê? (Justifique, seja qual tenha sido sua resposta) _____

11- Você poderia participar de uma rápida entrevista para complementar este questionário?

- a. () sim
b. () não

Local, data e assinatura

APÊNDICE C – Questionário para os diretores/vice-diretores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Prezado(a) Diretor(a), você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações”, coordenado pela profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro. As informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato.

*Este questionário deve ser respondido pelo(a) **DIRETOR(A)** do Ensino Médio, na modalidade presencial. Para as questões a seguir, procure não rasurar, a fim de que não haja dúvidas em relação à transparência dos dados que ora pretendo levantar. Evite também deixar questões sem resposta.*

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

Unidade Escolar: _____

Nome (opcional): _____

Cargo ocupado: _____

Data: ____ / ____ /2016.

TRABALHO PROFISSIONAL E ESCOLA

01- Como você avalia a qualidade da educação na escola que dirige?

- a. () excelente
- b. () boa
- c. () regular
- d. () ruim
- e. () péssima

02- Quanto à prática de sua escola, você percebe que ela:

- a. () prioriza a preparação para o ENEM
- b. () valoriza mas não chega a priorizar
- c. () trata como mais uma atribuição
- d. () praticamente não se preocupa em preparar seu alunado para o ENEM
- e. () ignora a formação voltada para o ENEM

03- Você acha que sua escola procura oferecer uma formação mais preocupada com:

- j. () a vida
- k. () concurso público
- l. () vestibulares/ENEM
- m. () conhecimentos não tão importantes
- e. () outros. Qual(is)? _____

04- Qual a sua sensação – na condição de gestor(a) escolar - quando a mídia divulga o resultado do ENEM em formato de *ranking*?

AVALIAÇÃO DO ENEM

05- Quanto à forma de seleção do ENEM, você considera a justa?

- a. sim
b. não

Por quê?

06- O que você acha de cotas sociais e raciais no ENEM?

07- Os resultados do ENEM, geralmente em formato de *ranking*, causam frustração ou satisfação em você?

- a. não
b. sim. Neste caso, como você se sente?

08- Expresse, em uma frase, o que você acha que o ENEM representa na vida da maioria de seus alunos:

09- Você poderia participar de uma rápida entrevista para complementar este questionário?

- sim
 não

Local, data e assinatura

APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas para os alunos

- 1- Qual a influência da família em sua escolha profissional?
- 2- Já prestou o ENEM como aluno treineiro?
- 3- Qual(is) sua(s) estratégia(s) de estudo? Como você foi(ram) elaborada(s)?
- 4- Você acredita que quem trabalha/estagia tem prejuízo em relação a quem pode se dedicar apenas ao ENEM?
- 5- Como você avalia o ENEM?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevistas para os professores

- 1- Que aspecto(s) você percebe de positivo no ENEM?
- 2- Que aspecto(s) você percebe de negativo no ENEM?
- 3- O aluno que trabalha ou estagia fica prejudicado em relação ao que pode se dedicar exclusivamente aos estudos?
- 4- Pode-se dizer que as universidades que adotam cotas sociais e/ou raciais amenizam ou resolvem a desigualdade na disputa por vagas?
- 5- Quando saem os resultados do ENEM, de alguma forma você se alegra ou se incomoda com os resultados? Por quê?
- 6- A escola se utiliza do resultado “da escola” no ENEM para direcionar sua política escolar? Se sim, que medidas você pode citar como exemplo?
- 7- Cite alguma(s) mudança(s) que você vê como fundamental(is) para a construção de um sistema de ensino que promova educação de qualidade para todos?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevistas para os diretores/vice-diretores

- 1- O aluno que trabalha ou estagia fica prejudicado em relação ao que pode se dedicar exclusivamente aos estudos...
- 2- Pode-se dizer que as universidades que adotam cotas sociais e/ou raciais amenizam ou resolve a desigualdade na disputa por vagas?
- 3- Existe na Secretaria de Educação do DF algum trabalho no sentido de orientar as escolas quanto aos diversos aspectos do ENEM (além do simulado promovido em 2015)? As escolas chegam a ser cobradas quanto aos resultados?
- 4- A escola se utiliza do resultado “da escola” no ENEM para direcionar sua política escolar? Se sim, que medidas você pode citar como exemplo?
- 5- Cite alguma(s) mudança(s) que você vê como fundamental(is) para a construção de um sistema de ensino que promova educação de qualidade para todos?