

# **A dimensão escolar do ENEM: Estudo de caso comparado entre duas escolas estaduais de Londrina/PR**

*ENEM's school dimension:  
Comparative case study between  
two public schools in Londrina/PR*

**David Pohl<sup>1</sup>,  
Ileizi Fiorelli Silva<sup>2</sup>**

**1.** Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ) e bolsista CAPES. <https://orcid.org/0000-0002-4883-136X>  
**david\_pohl@hotmail.com**

**2.** Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais, do Programa de Pós-graduação de Sociologia e do PROFSOCIO na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). <https://orcid.org/0000-0002-8744-9120>  
**ileizisilva@hotmail.com**

**Resumo:** A presente pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso comparado. O que se compara é o processo de internalização do Enem em duas escolas estaduais e urbanas do município de Londrina/PR. Chamamos de “dimensão escolar” tal processo de internalização e problematizamos o mesmo como possível motivador de práticas sociais diversas em contextos diferenciados pelo nível de prestígio das escolas. O trabalho se inscreve no campo da Sociologia da Educação Brasileira. A metodologia é delineada pelo estudo de caso comparado, no qual foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com foco em diretores e ex-diretores nas escolas. Os gestores foram

selecionados por serem considerados os responsáveis, ou não, pelo processo análogo à implementação do Enem enquanto política pública. O referencial teórico utilizado foi o da sociologia neoinstitucional, sendo pensadas agência e estrutura de modo interrelacionado e simultâneo. A pesquisa se utiliza do conceito de prestígio de Costa e Koslinski, como conceito analítico e critério de diferenciação entre as escolas. Verificamos que na escola com menor nível de prestígio, da qual se esperava menos práticas sociais motivadas pelo Enem, ficou evidente uma intencionalidade e atividade maior de seus agentes motivados pelo exame. De modo diverso, na escola de maior prestígio e com fama consolidada nos rankings informais do Enem, verificamos uma motivação de práticas sociais bem menor, porém uma utilização do mesmo para sustentar o prestígio e consequente demanda por vagas na instituição.

**Palavras-chave:** Sociologia da educação. Enem. Prestígio. Neoinstitucionalismo. Escola.

**Abstract:** The following research was based on a comparative case study. The comparison is between the internalization process of Enem in two public and urban schools at Londrina/PR. We called “school dimension” such an internalization process and considered it as a possible motivator of social practices in contexts differentiated by their prestige levels. This research subscribes to the Brazilian Sociology of Education field. The methodology is designed as a comparative case study, in which semi-structured interviews were applied focusing on school principals and former school principals. The management sector was selected considering their responsibilities, or not, regarding an analog process of public policy implementation. The theoretical reference is neo-institutional sociology, regarding agency and structure simultaneously and as intercorrelated elements. This paper follows Costa and Koslinski’s prestige concept, as an analytical concept and criteria to differentiate schools. We verified that in the school with less prestige, from which social practices motivated by Enem were not expected, it was clear a greater intentionality and activity disposition by its agents motivated by the exam. Differently, in the school with more prestige and famous on Enem

informal ranks, we verified fewer social practices motivated by the exam, although we also verified a usage of the scores to sustain its prestige, and consequently, its communities demand.

**Keywords:** Sociology of Education. Enem. Prestige. Neo-institutionalism. School.

## Introdução

Realizamos na cidade de Londrina um estudo de caso comparado entre duas escolas estaduais do ano de 2017 ao ano de 2019. A comparação realizada se dá entre os possíveis processos de internalização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) enquanto referência, ou motivador, de processos sociais que alterem a dinâmica interna das instituições escolares. Abordamos, de modo mais específico, diretores gerais e diretores auxiliares atuantes, além de membros de gestões anteriores, investigando a percepção destes agentes quanto ao exame e se, em diferentes contextos, tais percepções e práticas relacionadas poderiam modificar a dinâmica social das escolas. Apesar de não ser uma política pública na qual haja a previsão de intervenções diretas nos contextos escolares, tratamos aqui o contexto escolar como *locus* de processos análogos à sua implementação enquanto política pública.

Escolhemos duas instituições escolares com evidente disparidade em níveis de prestígio (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012; 2017). O conceito de prestígio pode ser entendido como a associação de um *status* à determinada instituição, na medida em que determinada comunidade escolar, por exemplo, considera uma escola mais ou menos desejável em termos hierárquicos (COSTA, 2008). Chamamos pelo nome fictício “Escola Araucária” a de maior prestígio por ser a araucária uma árvore símbolo do Paraná e da cidade de Londrina. Do mesmo modo, nomeamos a de menor prestígio como “Escola Carvalho” em referência ao carvalho, árvore reconhecida por crescer suportando as intempéries mais severas.

Enquanto a Escola Araucária possui uma fachada bastante chamativa, inclusive exibindo em alguns anos um *banner* que informa o desempenho notório da mesma no Enem, a Escola Carvalho possui uma fachada que facilmente

faz a escola passar despercebida por transeuntes, estando a escola mesmo abaixo do nível da rua. Chama a atenção a restrição relativamente maior de acesso à Escola Araucária, com uma portaria gradeada e um portão elétrico aberto apenas pela funcionária dentro de uma guarita que controla a entrada e saída de pessoas. A Escola Carvalho, por sua vez, possui um portão simples que costuma ficar encostado e sem qualquer vigilância. Por outro lado, é possível notar que a Escola Araucária, passado o portão, possui poucas grades internamente ao colégio, entre pátio, cantina, direção, salas de aulas, etc. Já a Escola Carvalho, apesar de menor em sua estrutura, possui uma quantidade maior de grades e portas com tranca que separam os ambientes.

Sendo o Brasil um dos países de maior desigualdade social no mundo (OXFAM, 2018, p. 16) e possuindo a maior disparidade de rendimentos entre trabalhadores com ensino superior e ensino médio entre os países membros e aliados da OCDE (INEP, 2017), o ingresso no ensino superior se torna tanto um indicador de posição nos estratos sociais brasileiros como também representa a possibilidade de mobilidade entre os mesmos. O Enem está inserido no conjunto de políticas públicas em educação das décadas de 1990 e nos anos 2000 que resultaram de um franco, ainda que insuficiente, crescimento e amadurecimento dos sistemas de ensino do país (BRASIL/MEC, 2014).

Via de regra, o Enem é uma política pública cujo objetivo é ampliar e facilitar o acesso ao ensino superior de egressos da educação básica, especialmente de alunos da rede pública, ofertando a estes a isenção da matrícula no exame e estando em coordenação com políticas de financiamento em universidades particulares. A adesão ao Enem é, no entanto, individual, sendo o candidato ou candidata o responsável por se matricular e realizar a prova. No entanto, muitas escolas utilizam a média geral dos alunos no exame e sua posição em *rankings* informais como coeficiente de sucesso e material de marketing (ZANCHETTIN, 2018).

O Enem não é, e nem serve como, uma política de avaliação sistêmica, sendo inclusive a participação no mesmo facultativa. No entanto, sua presença no discurso e nas práticas dos agentes escolares não pode ser ignorada uma vez que se trata do único exame de abrangência nacional que possibilita o ingresso

no ensino superior em centenas de instituições. Tomamos a percepção dos agentes profissionais das escolas, especialmente membros da gestão, ou ligados a mesma, como fonte privilegiada para compreender de que modo professores e diretores interpretam o Enem e se o mesmo é uma referência relevante para a adoção de práticas sociais específicas que visem a adesão, bom desempenho dos alunos e sua consequente mobilidade ao ensino superior. Nomeamos, portanto, tal processo de internalização do exame a dimensão escolar do Enem.

Neste sentido, buscamos, ainda que de maneira pontual, contribuir com subsídios teóricos e metodológicos tanto para o campo das avaliações em políticas públicas em educação, quanto para a sociologia da educação no Brasil. Cabe mencionar que os estudos de caso em educação inspirados na sociologia neoinstitucional possuem projeção e aplicação no cenário internacional (BARTLETT; VAVRUS, 2009, 2017; DAVIES; QUIRKE, 2007; EVERITT, 2012; HALLET, 2007, 2010; OWEN-SMITH; POWELL, 2008; LEVY, 2004). Também no Brasil, e alhures, os estudos de caso comparados em educação correspondem à ampla bibliografia (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2012, 2017; DIOGO, 2010; VAN ZANTEN, 2006; YAIR, 1996).

A combinação entre os procedimentos metodológicos dos estudos de caso comparados e o referencial teórico da sociologia neoinstitucional, no entanto, ainda é pouco explorada e, até onde verificamos, inédita no estudo de políticas públicas em educação no Brasil. O ponto de partida do presente estudo é a concepção de que as escolas sejam “instituições habitadas” (HALLETT, 2007, 2010; HALLET; VENTRESCA, 2007) e comparáveis. O fundamento teórico e epistemológico da investigação é o neoinstitucionalismo sociológico (J. MEYER; ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983; H.D. MEYER; ROWAN, 2006; GREENWOOD *et al.*, 2008).

Trata-se, no sentido neoinstitucional sociológico, de pensar a dimensão estrutural das instituições escolares e a dimensão cultural da prática de seus agentes como elementos interpenetrados (HALL; TAYLOR, 2003). O delineamento do estudo de caso deriva, igualmente, da noção de “processo” (BECKER, 2007, p. 23), uma vez que os casos aqui delineados não são descobertos, mas sim criados pelos construtos teóricos e metodológicos empreendidos (BARTLETT; VAVRUS, 2017, p. 116).

A pesquisa também visa contribuir, ainda que de modo mais indireto, para com o campo de avaliação de implementação de políticas públicas (HILL, 2004; LIPSKY, 2019; TREVISAN; BELLEN, 2008). Lançamos mão de dados tanto documentais, quanto coletados em campo, com o intuito de compreender as organizações institucionais escolares da forma mais ampla e detalhada possível. Por meio do estudo em profundidade mediado pela observação participante e aplicação de entrevistas com os membros da gestão de cada instituição, investigamos de que modo as percepções dos agentes entrevistados e suas práticas adequam-se aos dois contextos contrastantes analisados.

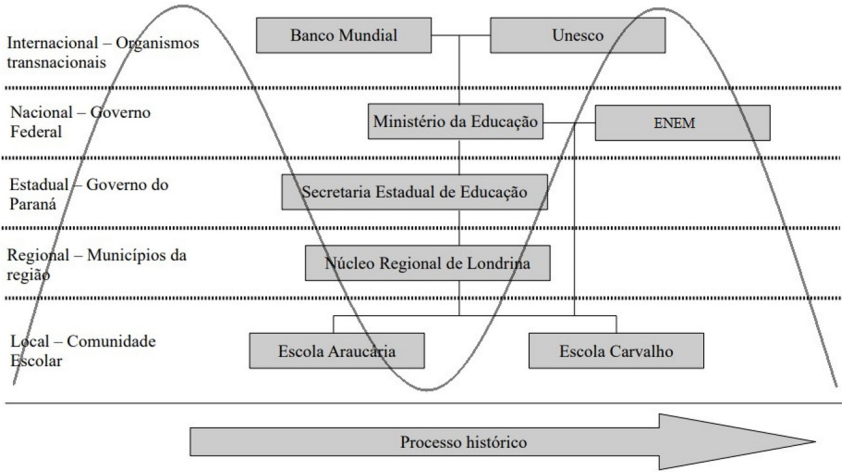
## **Procedimentos metodológicos**

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

Para apreender a dimensão escolar do Enem, lançamos mão do método comparativo entre estudos de caso. O modelo proposto por Bartlett e Vavrus (2017) é particularmente útil para a comparação entre instituições tendo como referência uma política pública, pois se articula em três eixos analíticos: vertical, horizontal e transversal. O eixo vertical corresponde ao caráter de política pública nacional do Enem e sua presença em diferentes estratos dos sistemas de ensino no Brasil, além da própria inserção das instituições escolares em um sistema com diferentes níveis de abrangência: municipal, regional, estadual e nacional. O eixo horizontal corresponde à comparação entre as duas escolas estudadas, no mesmo nível de abrangência, e permite a comparação direta entre os processos institucionais e sociais das mesmas. O eixo transversal pode ser traduzido como a dimensão temporal dos casos estudados, a passagem do tempo, que corresponde em um nível vertical mais abrangente à historicidade

das políticas públicas em educação, mas também à percepção subjetiva de tempo dos agentes que “habitam” as instituições.

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



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no modelo de Bartlett e Vavrus (2017, p. 3)

De forma sintética, a Figura 1 apresenta a posição relativa de alguns dos elementos principais da análise. O esquema é uma adaptação na qual foram inseridas as principais instituições analisadas na presente pesquisa, bem como o Enem. A indicação do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) na esfera internacional se dá pela consideração da influência destes organismos transnacionais e outras agências em políticas públicas educacionais no Brasil. No entanto, apesar de indicados, os elementos da esfera internacional não são abordados em profundidade, ou comparados, privilegiando-se o nível local na análise.

Seguindo o *design* do estudo de caso comparado, o estudo das instituições ocorreu *in loco* e contou com a articulação entre dados: documentais, descritivos e dados qualitativos obtidos por meio de observação participante e aplicação

de entrevistas em profundidade com agentes selecionados nas instituições. Entendemos a observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (DENZIN, 1978, p. 183 *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 28).

O trabalho de campo ocorreu entre os anos de 2017 e 2019, por meio de visitas sistemáticas e bissemanais para cada escola. Além da observação e familiarização com as escolas, esta vivência foi importante para a elaboração das entrevistas e seleção dos agentes a serem entrevistados. Foram aplicadas duas baterias de entrevistas semiestruturadas, nas quais há um roteiro de perguntas pré-definido, mas que pode ser complementado por questionamentos que surgem de acordo com as repostas dos entrevistados (MORSE, 2012). A primeira incluiu professores do ensino médio, coordenadores pedagógicos e diretores, tendo como foco conhecer melhor as instituições escolares e apreender a percepção destes agentes sobre as mesmas, bem como confrontá-las com o nível de prestígio de cada uma. A segunda bateria foi aplicada apenas com diretores, diretores auxiliares e docentes que já houvessem ocupado cargos de gestão, tendo como foco investigar as percepções e práticas diretamente correlacionadas com o Enem e com instituições de ensino superior.

A seleção entre a primeira e a segunda bateria de entrevistas, assim como a não inclusão de alunos e demais membros da comunidade escolar entre os entrevistados, ocorreu tendo como base a noção de “agentes especializados” (BOGNER; MENZ, 2009, p. 46), enquanto informantes que possuem tanto participação e autoridade nos processos investigados, quanto informações privilegiadas a serem analisadas em maior profundidade. Observou-se também que a quantidade de entrevistados, por suas características peculiares, atenderia o quesito de saturação de informação obtida em entrevista em profundidade (BEITIN, 2012, p. 244). No total, foram entrevistados seis agentes em cada escola: os agentes da Escola Araucária foram nomeados pelas letras A, B, C, D, E, F e G; os agentes da Escola Carvalho foram nomeados pelas letras O, P, Q, R, S e T.



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

As entrevistas aplicadas foram semiestruturadas, contando com um roteiro de perguntas predefinido, se iniciando com perguntas um pouco mais genéricas para estimular o entrevistado a se lembrar do que seria perguntado em profundidade a seguir. Todas as entrevistas foram gravadas para análise posterior e todos os entrevistados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, no qual os objetivos da pesquisa eram explicitados e os participantes informados de que não eram obrigados a fornecer informações indesejadas, mas que também não seria revelada a sua identidade e nem a da escola.

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

A elaboração e aplicação das entrevistas semiestruturadas seguiu os procedimentos metodológicos explicitados na coletânea de Gubrium *et al.* (2012). A aplicação das entrevistas foi planejada para ocupar o tempo de aproximadamente 50 minutos, o tempo de uma hora atividade, para melhor adequação na rotina escolar dos agentes entrevistados, ainda que tenha variado bastante o tempo hábil das entrevistas, por serem realizados novos questionamentos ou aprofundamento de questões de acordo com as respostas dos entrevistados.

## Resultados

As instituições estudadas serão apresentadas “de fora para dentro”, primeiramente por dados descritivos quanto a sua estrutura organizacional e desempenho no Enem. Em seguida, serão apresentados os dados obtidos em trabalho de campo, pela observação participante e pela aplicação de entrevistas. Faremos isto com o intuito de confrontar as percepções da comunidade escolar com um olhar mais objetivo e externo em relação às mesmas. Os dados descritivos foram obtidos por fontes secundárias como os microdados do Enem e do Censo Escolar, disponíveis publicamente no acervo digital do Inep. Além disso também foram consultados os Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições e coletados dados das secretarias das escolas que alimentam os levantamentos de avaliações externas.

O foco desta apresentação é abordar os contornos institucionais que explicam a particularidade dos contextos estudados em torno das práticas e percepções quanto ao Enem por parte das comunidades escolares estudadas. Seguindo os pressupostos epistemológicos da sociologia neoinstitucional (MEYER; ROWAN, 2006), as instituições serão aqui pensadas como estruturadas normativamente, mas também por atores sociais envolvidos em sua manutenção, estruturação e reprodução (HALLET; VENTRESCA, 2006).

## As Escolas

Juntamente com os discursos dos agentes entrevistados, os PPPs contribuem para delinear um retrato de cada escola. Na dimensão prescritiva, já é possível identificar indícios de uma diferença na interpretação destas escolas sobre si mesmas. Enquanto a Escola Araucária expressa um discurso de continuidade de seu trabalho, que autoavalia como suficiente, mas passível de melhora, a Escola Carvalho constata uma dificuldade na condução das atividades escolares e busca estratégias de solução. Outra evidência é a extensão e complexidade do PPP da Escola Carvalho, atualizado ano a ano na busca por intervenções mais eficazes diante das problemáticas sociais complexas da escola, ao passo em que a Escola Araucária possui um PPP bem mais simples e repetitivo ao longo dos anos.

A Escola Araucária é uma instituição proporcionalmente maior que a

Escola Carvalho, como indicado na tabela 1. Em termos relativos, ambas as escolas demonstram uma estratificação significativa entre os turnos matutinos e noturnos em termos de fluxo e desempenho dos alunos. Na EC, no entanto, o turno noturno ocupa um volume maior de matrícula e baixa reprovação para os concluintes. Os agentes relatam que isso ocorre pelo perfil destes alunos, que costumam se transferir para o noturno pelo ingresso no mercado de trabalho ou em cursos profissionalizantes.

**Tabela 1:** Indicadores médios referentes as turmas de 3º ano do ensino médio (2013 – 2017)

Escola	Turno	Número de Matrículas	Idade	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
Araucária	Matutino	125,6	17	97,4	2,0	0,6
	Noturno	41,2	19	76,4	16,2	7,4
Carvalho	Matutino	20	18	93,0	4,0	3,0
	Noturno	17,2	22	72,6	12,2	15,2

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar e dados fornecidos pela escola.

O perfil dos agentes também revela diferenças organizacionais entre as instituições, ainda que ambas sejam geridas pelo Núcleo Regional de Educação, ou seja, em teoria é o núcleo regional que administra a contratação dos professores, tendo as escolas pouca autonomia diante desta questão. Vale lembrar também que na rede estadual do Paraná, os professores possuem poder de escola, mesmo que a gestão seja centralizada no núcleo regional, ou seja, o nível de prestígio de uma escola, muito provavelmente, influencia nesta decisão. A Escola Araucária, no ano de 2018, possuía em seu quadro de docentes do ensino médio 42 profissionais, exatamente o dobro dos 21 professores da Escola Carvalho. A Tabela 2 foi elaborada para comparar os quadros docentes das instituições.

**Tabela 2:** Perfil do corpo docente por escola – ensino médio.

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

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

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados do IRD e Censo Escolar 2018.

Os dados da tabela condizem com o que se observou no trabalho de campo, um conjunto de professores relativamente equivalente em termos de qualificação, mas menos regulares em termos de rotatividade na EC. No entanto, ambas as instituições apresentam um nível relativamente alto de rotatividade, ou baixa regularidade, de seus docentes, dado que condiz com o plano de gestão da Escola Araucária – anexo ao seu PPP –, que apontava na seção “Problemas/Desafios” a rotatividade entre seus profissionais.

Os dados documentais indicam contrastes entre as instituições, mas não fazem jus a percepção dos agentes quanto suas comunidades escolares observadas no trabalho de campo. Mesmo em um olhar mais externo às instituições, fica visível que uma estrutura organizacional comum não garante um isomorfismo institucional propriamente dito (DAVIES; QUIRKE, 2007; LEVY, 2004). Isto deixa o caminho da investigação aberto para a abordagem de processos observáveis no interior das escolas estudadas.

Os relatos do diretor (Agente E) da Escola Araucária e do ex-diretor (Agente R) da Escola Carvalho expressam a diferença entre uma escola reconhecida por um “padrão de qualidade” e outra reconhecida por enfrentar a vulnerabilidade social de sua clientela. A partir de agora abreviaremos a Escola Araucária como EA e a Escola Carvalho como EC, devido ao grande número

de repetições dos termos na apresentação dos relatos.

Agente E: Quando eu entrei aqui a escola já tinha um padrão bem conhecido [...], era muito bem administrada, tinha um diretor linha dura, que também foi beneficiado por uma diretora que teve aqui [...] que era muito mão de ferro, radical. [...] Quando eu assumi [a direção], como já era mais ou menos a mesma linha, foi fácil. Então não tive problema de comportamento. Isso gerou um estigma, uma ambiguidade, na EA de que quando o aluno vem pra cá, já vem sabendo que vai ter que estudar um pouco mais. A gente só teve que manter o que tinha.

Diferente da EA, onde os professores identificam a noção de problemas escolares com comportamentos indesejados dos alunos ou intervenções familiares exageradas no decorrer de um trabalho pedagógico que prima por resultados, na EC os grandes níveis de evasão e falta de apoio familiar dos alunos se apresentam como obstáculos à manutenção dos alunos na escola. Apesar das dificuldades na condução do trabalho escolar, os agentes desta escola não aparentam, em sua grande maioria, ter relações de animosidade ou hostilidade para com os alunos ou familiares, pelo contrário, é possível notar a disposição de grande parte dos agentes em enfrentar estes desafios e tornar a escola mais atraente aos alunos. O prestígio de ambas as instituições é percebido como “antigo”, porém o agente R narra uma experiência de mudança diante da imagem negativa da escola.

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

[...]

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

[...]

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

Estes relatos demonstram que os níveis de prestígio (COSTA, 2008) atribuídos pelas escolas coincidem com as percepções dos agentes locais. Demonstram também a complexidade organizacional de ambas as instituições, expressa na diversidade que um mesmo significante – direção “linha dura” – pode assumir em cada uma delas. Enquanto o agente E, diretor da EA, apontou que uma direção linha dura, também de longa data, facilitou a condução dos trabalhos pedagógicos, na EC esta gestão escolar rigorosa foi retratada como ineficiente e fonte das dificuldades enfrentadas pela instituição.

## **O ENEM e as Escolas**

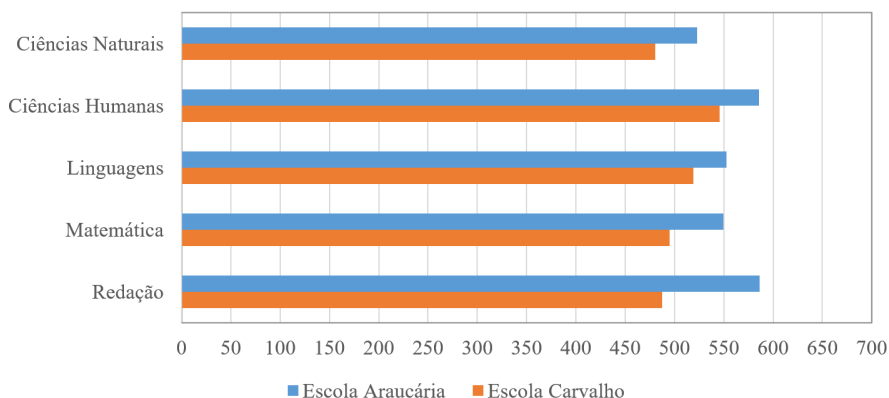
Pensar de que maneira o Enem é operacionalizado nestes dois meios tão diversos, coloca em questão o papel que estas escolas assumem para si, ou que lhes é imposto, tanto em seus objetivos gerais, quanto mais especificamente em fazer da educação básica uma ponte para a educação superior. É praticamente um consenso entre os agentes entrevistados que o Enem e os

vestibulares, especialmente o da Universidade Estadual de Londrina (UEL), são provas bastante distintas. Além da estrutura das provas em termos de estrutura curricular, as diferenças de entendimento quanto ao Enem se revelam mais na medida em que os agentes dissertam sobre os possíveis usos da prova, tendo como referência sua clientela de alunos, e começam a se desenhar dois retratos distintos do exame.

Foi calculado, para fins de demonstração destas leituras possíveis, respeitando-se os fundamentos de comparação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) — o que nem sempre ocorre nos *rankings* informais —, o desempenho médio dos alunos por competências do Enem e por escola do ano de 2013 a 2017 (Gráfico 1). Vale observar que muitos dos *rankings* desconsideram a diferença de escalas relativas entre as competências e calculam a média aritmética entre as cinco competências para ranquear as escolas por meio de uma nota única. Os dados aqui apresentados demonstram a inadequação dos *rankings* informais do Enem, já conhecidas pela literatura da sociologia da educação (ZANCHETTIN, 2018).

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

**Gráfico 1:** Desempenho médio no Enem (em pontos) por competências, mais redação, e por escolas – 2013 – 2017.

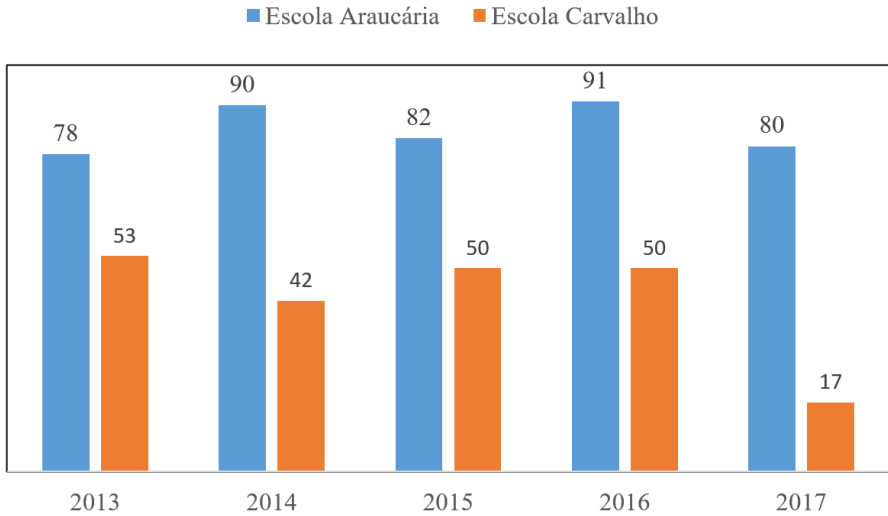


**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em dados do Inep.

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



**Gráfico 2:** Nível de adesão ao Enem (%) pelos alunos concluintes do ensino médio por ano e por escola.



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

O nível de participação por si só é suficiente para invalidar uma comparação quanto ao desempenho entre as duas escolas pelo fato de apenas a Escola Araucária ter participação suficiente para que o grupo de alunos represente a instituição. O nível de participação (Gráfico 2) foi calculado com base nos dados de matrículas dos alunos do 3º ano do ensino médio fornecidos pela secretaria das escolas, confrontados com os microdados do Enem. A diferença de participação entre as escolas é notória, sobretudo no ano de 2017. Trata-se de um dado isolado, mas é possível considerar que o ano de 2017 pode ter sofrido os efeitos da Portaria nº 468, que extinguiu o uso do ENEM como certificado do Ensino Médio. Esta hipótese é compatível com o relato de agentes da Escola Carvalho quanto à permanência, ou retorno, de alunos de idade mais avançada no ensino regular, por considerarem uma modalidade mais fácil ou

por terem mais familiaridade com esta modalidade em relação ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

No interior das escolas, se observou que a primeira distinção entre as percepções e práticas dos agentes reside na noção de protagonismo do Enem enquanto instrumento de acesso ao ensino superior. Na Escola Carvalho o Enem parece ser considerado como a principal, quando não a única, oportunidade de ingresso no ensino superior, na Escola Araucária o mesmo é ofuscado pelos vestibulares em termos de preferência. Ainda assim, como demonstrado, o nível de adesão dos alunos da Escola Carvalho ao Enem é muito menor que o nível de adesão da Escola Araucária.

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

Na Escola Carvalho o Enem aparece como uma oportunidade, uma chance, para seu corpo estudantil e é considerado como um instrumento menos “injusto” (Agente R) que o vestibular. A possibilidade de isenção na inscrição e o costume da escola em orientar os alunos neste sentido é outro fator que facilita a adesão parcial dos alunos. A agente S, atual diretora da EC, explica que costuma recorrer a exemplos individuais para mostrar aos alunos que é possível ocupar o ensino superior, especialmente o público.

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

A percepção da gestão quanto ao Enem, neste caso, subsidia práticas sociais expressas na mobilização mesmo de alunos egressos da instituição em

prol do convencimento de outros alunos a aderir ao exame. A noção de convencimento também indica a presença de uma imagem prévia e que, do ponto de vista da agente entrevistada, deve ser substituída por outra, no sentido de valorização positiva do Enem e da escola.

Na Escola Araucária, um dado que chamou nossa atenção foi o fato de ser unânime dentre seu corpo docente e diretor a noção de que não há uma preparação específica para o Enem, tampouco que o Enem seja uma prioridade no planejamento escolar. Por mais que a EA se beneficie do desempenho de seus alunos, com altos índices de aprovação em processos seletivos, sobretudo pela grande demanda por vagas que este prestígio agregado gera, seus agentes identificam a busca por excelência e o desempenho correspondente da instituição como resultado de um conjunto de fatores muito mais amplos do que a preparação para o exame, como o perfil da clientela e a iniciativa dos professores, que geraram uma “tradição” (Agente E).

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

O Enem apresenta-se como disseminado nas atividades pedagógicas de ambas as escolas e é relevante para o corpo docente, sendo uma boa adesão e desempenho por parte dos alunos neste exame interpretados como desejáveis pelos agentes. Mesmo na Escola Araucária, que se orgulha do rigor e eficiência de suas normas internas, o que já desencorajou muitos docentes a trabalharem na mesma (Agente E), é garantida relativa autonomia aos professores na condução de suas aulas. O uso de questões do Enem em sala de aula, por exemplo, em ambas as escolas é atribuído à iniciativa do corpo docente. De acordo com a agente T, diretora auxiliar da EC, quanto ao uso de questões em sala de aula, parece haver um foco maior nesta prova do que em relação aos vestibulares.

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

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

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

Os contrastes entre as escolas, que se revelam tanto em um olhar mais panorâmico, quanto no trabalho de campo, corroboram a hipótese de que os níveis de prestígio produzem efeitos no interior das escolas. Do mesmo modo, observa-se uma atividade mais intensa na escola de menos prestígio em compensar, e talvez até mesmo super compensar, sua reputação com um PPP mais complexo e elaborado, assim como com abordagens diretas ao corpo discente. A escola de maior prestígio, por sua vez, não parece promover atividades que visem corrigir ou compensar sua situação, mas antes trabalha pela manutenção de seu *status*, ainda que a preocupação com a perda do mesmo seja constante.

## Discussão

Constatamos o empreendimento de práticas sociais e percepções sociais quanto ao Enem por parte dos agentes das duas instituições, porém de maneira inteiramente diversa. A dificuldade de adesão por parte do alunado da EC motivou práticas mais pontuais e específicas de agentes que objetivavam a valorização do exame, convencimento e apoio dos alunos em sua adesão. Foram constatadas práticas sociais mais específicas e voltadas para processos internos à instituição.

Na Escola Araucária, de maneira diversa, a adesão dos alunos não era sequer problematizada pelos agentes, uma vez que a mesma era até mesmo ofuscada pelos vestibulares. No entanto, apesar de não ocorrerem práticas sociais internas específicas, o uso da nota para divulgação e autopromoção da escola se revelou como uma prática dos agentes pautada por uma lógica externa, objetivando a manutenção do prestígio e demanda pelas vagas da escola.

As evidências sugerem que o Enem participe, mas não tenha força para alterar isoladamente o processo de escolha escolar [*school choice*] (COSTA; KOSLINKSI, 2012, 2017), favorecida pela política de fluxo paranaense, que favorece egressos de escolas particulares independentemente do georreferenciamento, ainda que este também tenha peso no ingresso de alunos na EA. Na EC ocorre o oposto, a falta de procura por vagas torna a política de georreferenciamento mais efetiva, além de serem transferidos alunos “problema” de outras instituições por demanda do Núcleo Regional. Se considerarmos a noção de “ecologia do sistema de ensino” de Yair (1996), que vê a oferta de matrículas como parte de um mercado limitado, ou seja, a limitação do número das vagas mais concorridas forçaria parte da comunidade escolar a migrar para escolas “indesejadas” (YAIR, 1996, p. 458).

A comparação dos estudos de caso sugere uma relação de interdependência mais próxima do conceito de um “quase mercado” (COSTA; KOSLINKSI, 2012, 2017) fortemente estratificado, cuja lógica obedece a um processo entre as escolas de “diferenciação desigual”, na qual não existem condições equivalentes entre as instituições diferenciadas para estabelecer competição ou disputa por prestígio (VAN ZANTEN, 2010, p. 589).

A sociologia neoinstitucional, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, apontava a noção de que o desenvolvimento da racionalização e da burocratização, no sentido weberiano, se constituiria em uma fonte de isomorfismo institucional, na medida em que as organizações adotariam racionalmente procedimentos e crenças hegemônicos, formando “mitos” orientadores de sua conduta (MEYER, ROWAN, 1977; DIMAGGIO; POWELL, 1983). Nas décadas seguintes, esta tendência ao isomorfismo, contudo, não se confirmou para muito estudos debruçados sobre instituições escolares (DIOGO, 2010; DAVIES; QUIRKE, 2007; LEVY, 2004), como foi também o caso do presente estudo de caso comparado.

A sociologia institucional conceitua a resposta dos agentes às normas estabelecidas como um processo de acoplamento, ou adesão [*coupling*]. Os “mitos” (MEYER; ROWAN, 1977) seriam, pois, ideias ou noções sociais hegemônicas no seio de uma dada sociedade que serviriam como modelos ideais a serem imitados pelas instituições em seu conjunto. Compartilhados pelos membros de uma instituição, estes mitos sustentariam a coesão da mesma, na prática culminando em adesões flexíveis às normas internas [*loose coupling*].

Assim, interpreta-se que para que uma instituição permaneça em funcionamento as práticas sociais não coincidam estritamente com as normas prescritas no interior das instituições. Ao processo de reafirmação das normas, uma vez que as práticas cotidianas se encontrem distanciadas das normas prescritas, Tim Hallet (2010, p. 55) denominou como “reacoplamento” — *recoupling*.

A articulação dos eixos horizontais e verticais de análise, do desenho de estudo de caso comparado, é particularmente útil para traduzir os casos comparados em termos neoinstitucionais. O “mito” que propusemos investigar poderia ser transcrito na forma de premissa: “as escolas são responsáveis por facilitar a transição da educação básica ao ensino superior”. A tendência ao isomorfismo que teoricamente teria respaldo material de um sistema burocrático de gestão escolar relativamente engessado tampouco se apresenta e ainda mais por motivação do mito proposto.

Por meio da observação participante e do trabalho de campo, fica evidente que tanto os mitos, quanto os processos de acoplamento, ou reacoplamento, das normas instituídas assumem formas diversas. Mesmo a noção de transição

ao ensino superior da educação básica parece recair em uma ideia de trabalho coordenado entre escola, alunos e familiares na Escola Araucária e, de modo diverso, em uma tarefa hercúlea e solitária dos agentes escolares da Escola Carvalho. Ao mesmo tempo, a noção de que as organizações sociais se orientam mais pela busca de legitimidade, do que por procedimentos lógicos de eficiência (MEYER; ROWAN, 2006, p. 3), é particularmente útil no pareamento das escolas estudadas.

Por outro ângulo, poderíamos ver que especificamente o Enem possa se constituir em um mito comum às instituições ao ser identificado informalmente a um parâmetro de qualidade de ensino divulgado nos *rankings* informais das escolas com melhor ou pior desempenho geral. Trata-se também de uma referência comum na busca por legitimidade, não apenas das escolas públicas, mas também das escolas particulares em Londrina. A tendência ao isomorfismo, no entanto, se choca diretamente com as limitações materiais das famílias atendidas pelas escolas estudadas, apresentando-se como um fenômeno basicamente irrealizável diante de tais discrepâncias materiais.

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

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

## Considerações finais

A busca por legitimidade, de cada instituição escolar, parece gerar, de fato, uma variedade de normas internas, estratégias de aplicação e monitoramento das mesmas. Ocorrem processos sociais próprios a cada instituição. Cada escola demonstrou ter de si sua própria concepção quanto aos meios de se adquirir tal legitimidade, seus próprios “mitos” e seus próprios meios de “acoplar” ou “reacoplar” suas normas internas. Tal diversidade condiz, no mesmo sentido, com a discrepância entre as condições materiais das famílias da clientela de cada escola relatadas pelos agentes entrevistados.

A expansão do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, apesar de ainda não ter alcançado níveis ideais, foi impulsionada por políticas públicas como o Enem. Além das ações do governo, o esforço relatado por agentes escolares nos contextos analisados pode ser interpretado como validação empírica do alcance do Enem enquanto política pública para as classes mais desfavorecidas. Isto vale para as duas escolas estudadas, uma vez que mesmo diferenciadas por níveis de prestígio e hierarquicamente posicionadas, ambas pertencem à rede pública de ensino e atendem famílias com poder aquisitivo e possibilidades mais restritas do que as atendidas pela rede privada.

Se o ensino superior é um “objeto estranho” em contextos de vulnerabilidade social, o Enem se apresenta como a porta de acesso possível, mais do que os vestibulares, em contextos tidos como desfavoráveis para a promoção do ingresso no ensino superior. Deixamos aos futuros pesquisadores o convite para somar outros estudos que investiguem as possibilidades improváveis de ascensão social e ocupação de espaços então desconhecidas para contextos de vulnerabilidade e que tenham sido possibilitadas por políticas públicas como o Enem.

## Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95–103, 2013.

BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances (eds.). **Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2009.



BARTLETT, Lesley; VAVRUS, Frances. **Rethinking case study research: a comparative approach**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2017.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEITIN, Bem K. Interview and sampling: how many and whom. In: GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

BOGNER, Alexander; MENZ, Wolfgang. The theory-generating expert interviewing: epistemological interest, forms of knowledge, interaction. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (eds.). **Interview experts**. Grã-Bretanha: Palgrave MacMillan, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

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

GREENWOOD, Royston. *et al.* **The SAGE Handbook of: Organizational Institutionalism.** Estados Unidos: SAGE Publications, 2008.

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

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

HALLETT, Tim. The myth incarnate: recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. **American Sociological Review**, v. 75, n. 1, p. 52–74, 2010.

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

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As Três Versões do Neoinstitucionalismo. **Revista Lua Nova**, n. 58, 2003.

HILL, M. Implementação: uma visão geral. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (orgs.) **Políticas públicas:** coletânea. Brasília, D. F.: ENAP, 2006.

INEP [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. **Censo da Educação Superior 2016:** divulgação — Coletiva de Imprensa. Brasília, D.F.: INEP, 31 ago. 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2016/apresentacao\\_censo\\_educacao\\_superior.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf). Acesso em: 08 jul. 2021.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua:** dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília, D.F.: Enap, 2019.

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

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

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

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

MORSE, Janice M. Type and structure in mixed-method designs. In: GUBRIUM, Jaber F. *et al.* **The SAGE handbook of interview research: the complexity of the craft**. 2. ed. Estados Unidos: SAGE Publications, 2012.

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

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

TREVISAN, A. P. BELLEN, H. M. van. Avaliação da Políticas Públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, vol. 42, n. 3, 2008.

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

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

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

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

**Recebido:** 01/08/2021

**Aceito:** 05/06/2023