

## **CONTEXTOS INSTITUCIONAIS E ESCOLARIZAÇÃO: UMA HIPÓTESE DE CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CARVALHO, Cynthia Paes de** - PUC-Rio

**GT:** Sociologia da Educação /n.14

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

O presente trabalho foi desenvolvido com base na análise de um conjunto de 204 escolas de Ensino Básico que foram freqüentadas por 270 graduandos da PUC-Rio do ano 2000, oriundos dos cursos de Direito (235) e Engenharia Elétrica (35). A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de minha tese de doutorado, inspirada nas pesquisas de Pierre Bourdieu, que focalizou a relação dos estudantes universitários com o conhecimento acadêmico e a Universidade no contexto das transformações e desafios colocados para a reprodução social das camadas médias urbanas brasileiras no final dos anos 90.

Na investigação foram coletadas informações a partir de um conjunto variado de fontes, abrangendo desde as respostas a diferentes questionários até as informações acadêmicas e administrativas disponíveis na Universidade. Com o objetivo de propiciar a interlocução com a literatura da sociologia da educação sobre a transmissão intergeracional do patrimônio cultural nas camadas médias, particularmente no que toca aos investimentos educacionais, foi construída uma tipologia das escolas freqüentadas e das trajetórias escolares do Ensino Fundamental até a Universidade. Cabe esclarecer que o uso da expressão “*trajetória escolar*” neste trabalho refere-se, fundamentalmente, aos aspectos de cunho institucional revelados pela identificação dos estabelecimentos freqüentados e do eventual trânsito entre eles. A expressão indica, portanto, as características passíveis de análise a partir dos dados coletados sobre a escolarização efetivada pelo grupo de jovens estudado.

A perspectiva deste texto é apresentar a tipologia construída para classificar as escolas freqüentadas, majoritariamente integrantes da rede privada de ensino do Rio de Janeiro,

que referenciou o estudo das trajetórias escolares no Ensino Básico percorridas no que diversos autores descrevem como ‘mercado escolar’ (Connel et alii, 1995).

A tipologia elaborada tomou como horizonte de interlocução a discussão de Bourdieu sobre as relações entre famílias, escolas e trajetórias escolares, sobretudo no âmbito das camadas médias. Segundo ele, a incorporação das disposições duráveis que configura o *habitus*, ocorre no curso das trajetórias dos agentes nos diversos campos, onde as práticas e escolhas específicas constroem-se na dialética das posições e disposições em cada campo. Grosso modo, a cada conjunto de disposições herdado corresponderia um espectro de trajetórias possíveis e equiprováveis, um “*campo de possíveis*” que lhes seria objetivamente oferecido, no qual se inscreveriam os percursos singulares, marcados por conjunturas individuais e coletivas, mantendo uma relação de dependência estatística com a posição do agente no campo e com suas disposições (Bourdieu, 1979: 122-123). Nessa dinâmica, o volume e a estrutura dos capitais herdados ao longo da socialização familiar estabelecem uma hierarquia prática (e tácita), que orienta sistematicamente as escolhas das alternativas, conferindo significado também às práticas escolares e induzindo escolhas ou preferências. Para o autor, a relação das camadas médias com as escolas combinaria “*boa-vontade cultural com espírito empresarial escolar*” (Bourdieu, 1998: 120), induzindo a um alto e minucioso investimento na escolarização dos filhos, que carregaria as expectativas de reprodução ou ascensão social do grupo, refletidas também na escolha das escolas para os filhos.

Cabe assinalar o elevado número de estabelecimentos de ensino freqüentados no Ensino Básico: os 270 estudantes investigados haviam freqüentado 204 escolas diferentes e era freqüente o “trânsito” entre elas. Além disso, a análise dos históricos escolares na graduação na PUC-Rio indicou uma certa relação entre o número de reprovações, de cancelamentos de disciplinas obrigatórias e o rendimento médio final, com o tipo de escola freqüentado no Ensino Básico, sugerindo a necessidade de aprofundar a investigação a respeito. Dessa forma, a reflexão sobre as categorias que deveriam nortear a análise dos dados passou a considerar que parte da explicação poderia estar relacionada com diferenças entre as escolas freqüentadas, na perspectiva do “*efeito estabelecimento*” (Cousin, 1998) sobre os resultados escolares.

Em nosso contexto, embora ainda sejam poucos os estudos na perspectiva e amplitude do realizado por Cousin, alguns pesquisadores e formuladores de políticas educacionais têm focalizado a questão. Estudos realizados utilizando dados do SAEB 2001

concluíram favoravelmente à tese do efeito do ambiente escolar (clima disciplinar, corpo docente, etc.) e das condições estruturais da escola sobre a aprendizagem dos alunos (Franco et al., 2002), destacando a importância do que Cousin denomina “*mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns*” e as políticas institucionais que favoreceriam uma “leitura” dos problemas dos alunos com ênfase nas possibilidades e responsabilidades escolares em solucioná-los, num ambiente de estabilidade da equipe docente e administrativa. Se tais estudos reforçaram a relevância da hipótese apresentada, como se verá a seguir, o próprio desenvolvimento da análise com vistas à classificação dos estabelecimentos escolares freqüentados revelou diversas facetas da relação entre as famílias de camadas médias e as escolas, ampliando o conhecimento já acumulado numa interlocução com a literatura sobre o tema.

No universo pesquisado foram encontradas 154 escolas privadas de educação geral, 21 escolas públicas (18 estaduais ou municipais de educação geral, duas federais e um colégio de aplicação da Universidade estadual), 5 escolas técnicas e/ou profissionalizantes (3 privadas e 2 públicas), 5 escolas e/ou centros de Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus (1 privado e 4 públicos), além de 19 estabelecimentos em outros países. 75% das escolas freqüentadas eram privadas de educação geral. Se subtrairmos os estabelecimentos de outros países e considerarmos as quatro escolas profissionalizantes e de ensino supletivo privadas, mais de 85% (158) das escolas freqüentadas eram da rede privada. A prevalência quantitativa de estabelecimentos da rede privada no conjunto das escolas freqüentadas verificou-se também no plano das trajetórias escolares individuais no Ensino Fundamental e Médio, como também já fora detectado em outras pesquisas (Nogueira, 2000 e 2002, Brandão & Lelis, 2003; entre outros) sobre a escolarização desse estrato social no Brasil.

Dos 159 diferentes percursos escolares encontrados no Ensino Fundamental – onde a dispersão na quantidade de escolas era bem maior - e dos 138 registrados no Ensino Médio, cerca de 90% foram realizados somente em escolas privadas. Em todo o universo estudado, apenas 32 estudantes, possuíam trajetórias onde também havia escolas públicas, e apenas 2 haviam estudado somente em escolas públicas. Dentre os outros 30, sobre 6 não havia informações e 24 haviam freqüentado os 2 tipos de escolas. Nessas situações, confirmou-se a tendência também observada por Nogueira (2000) dos percursos “mistos” privilegiarem o sentido do público para o privado e as séries iniciais do Ensino Fundamental, “*revelando que, para esse grupo, o uso da escola pública*

*decrece na medida em que se avança na carreira escolar*” (op.cit.: 129), permitindo supor que mesmo nos casos em que as famílias colocam seus filhos inicialmente na rede pública, à medida que se aproxima a competição por uma vaga na Universidade, a tendência é confiar mais na rede privada, integrando o senso comum sobre a superioridade e eficácia acadêmica desta em detrimento da pública.

Dos 270 alunos dos dois cursos, 43% havia freqüentado mais de uma escola no Ensino Fundamental, registrando-se a maior quantidade de trocas de escola no final do 1º. Segmento do Ensino Fundamental ou no início do 2º. Segmento. 32% dos que trocaram de estabelecimento, fizeram duas ou mais mudanças de escola durante o Ensino Fundamental. As escolas que mais receberam alunos transferidos no final do Ensino Fundamental foram as melhor conceituadas em termos de aprovação no vestibular. O movimento de troca de escola indicaria assim um “refinamento” do investimento escolar da família nesse meio social, que com a aproximação do vestibular, priorizando a preparação oferecida para a entrada no Ensino Superior nas mudanças de escolas.

Tais constatações apontaram a relevância de aprofundar a caracterização e “desconstruir” interpretações estereotipadas e superficiais sobre a rede privada de ensino e qualificar a discussão. Para isso busquei analisar a evolução histórica da rede privada de ensino, identificando a heterogeneidade das forças, grupos sociais e interesses aí existentes e mostrando alguns aspectos da interação entre elas, marcada por disputas de poder e de posições numa clara luta concorrencial, que poderia ser interpretada como o que Bourdieu chama de *campo*. Embora reconheça a pertinência de seu estudo aprofundado e consistente (Brandão, 1986), não pretendo aqui desenvolvê-lo, uma vez que os dados empíricos disponíveis não o permitiram.

O desenvolvimento histórico deste “mercado escolar”, assim como a análise dos dados coletados, possibilitou estabelecer hipóteses de caracterização das instituições para sustentar o desenho de uma tipologia das escolas da rede privada de ensino no Rio de Janeiro, inspirada na perspectiva da construção de *tipos ideais* (Weber<sup>1</sup>). Cabe assinalar

---

1 “O tipo ideal é um quadro de pensamento, não é uma realidade histórica e, sobretudo, não é a realidade ‘autêntica’, e serve ainda menos como esquema na qual se pudesse ordenar a realidade a título exemplar. Não significa outra coisa que um conceito limite, puramente ideal, com o qual se mede a realidade para tornar claro o conteúdo empírico de alguns de seus elementos importantes e com o qual ela é comparada. Esses conceitos são imagens nas quais nós construímos relações, utilizando a categoria de possibilidade objetiva que nossa imaginação formada e orientada de acordo com a realidade julga adequadas. Nessa função o tipo ideal é, em particular, uma tentativa para apreender as individualidades históricas ou seus diferentes elementos em conceitos genéticos” (Max Weber, apud. Aron: 1993).

que a tipologia proposta não tem a pretensão de abarcar toda a complexidade do ambiente institucional de qualquer das escolas da rede privada, que não poderia ser reduzida a estes *tipos ideais*. A proposta foi apenas construir uma hipótese de trabalho para identificar padrões diferenciados de escolarização a partir de aspectos institucionais passíveis de observação no marco dos dados disponíveis, aos quais agreguei resultados de outras pesquisas envolvendo estabelecimentos similares, particularmente em grandes metrópoles brasileiras.

Dado que das 158 escolas privadas encontradas, 108 ficavam na cidade do Rio de Janeiro, e dessas, 70 estava localizada na Zona Sul da cidade ou na Barra da Tijuca (regiões que costumam concentrar os melhores padrões de renda e consumo da cidade), embora reconheça que este não é um dado menor na análise de suas características institucionais e da relação que estabelecem com a clientela atendida (Connel et al, 1995), no universo em tela, a localização apenas corroborou sua vinculação com os estratos médios altos da sociedade carioca, não servindo como aspecto de diferenciação útil para a construção da tipologia pretendida.

Não dispondo de informações sobre o funcionamento ou o ambiente destas escolas, e impossibilitada de obter tais dados sobre as 37 que concentravam a maioria dos graduandos, optei por prospectar informações complementares apenas no subgrupo das 11 escolas que concentravam trajetórias de mais de 5 estudantes, considerando sua hegemonia como hipótese para caracterizar melhor este universo através da tipologia pretendida. Complementei as informações sobre estas 11 escolas com dados encontrados sobre elas na Internet e em outras pesquisas<sup>2</sup> que as incluíssem ou abrangessem escolas semelhantes.

No universo pesquisado, as escolas privadas confessionais eram amplamente majoritárias e levando em conta esta informação os graduandos dos 2 cursos se dividiam entre os que realizaram a maior parte de sua escolarização em escolas confessionais e os que o fizeram em escolas privadas leigas ou não-confessionais. Além da relevância quantitativa de cada escola no conjunto das trajetórias do grupo estudado, o caráter confessional ou laico e a explicitação da proposta institucional na Internet foram também considerados na construção da tipologia. No universo investigado, as condições de infra-estrutura das diferentes escolas eram bastante semelhantes, não se

---

2 Santos, 1996; Marzocchi, 1999; Pesquisa Ipsos-Marplan/VEJA Rio: “As Trinta Melhores Escolas da Cidade”, 2001; Almeida, 2002; entre outros.

constituindo em chave conveniente de classificação. A proposta procurou articular tanto a perspectiva de Franco et alii (2002) sobre a influência do ambiente escolar na aprendizagem, como a de Almeida (2002), que considera também o “*estilo [da escola] que seria tributário tanto da história da instituição e da imagem que os seus fundadores construíram para ela, quanto do destino social reservado aos alunos que formou*”(op. cit.: 138-139), que podiam ser apreendidos em alguma medida nos discursos de apresentação na Internet. Segue-se a tipologia elaborada a partir das 11 escolas (5 confessionais e 6 leigas) que concentravam o número mais expressivo de trajetórias no Ensino Básico no grupo pesquisado:

↳ Empreendimentos Institucionais – correspondem ao conjunto das escolas confessionais tradicionais, nas quais podemos identificar a existência de uma Congregação Religiosa<sup>3</sup> como mantenedora e, a definição de uma missão institucional que propõe a formação integral baseada em valores humanistas e religiosos, sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável à sociedade. A excelência acadêmica, aliada à disciplina, seria parte ‘natural’ da tradição da escola e o eixo da proposta educativa estaria na perspectiva ideológica da própria instituição, que através da escola também realiza sua missão de formação de líderes (elites) e de futuros profissionais competentes. A exigência de alto desempenho acadêmico seria uma condição de legitimação moral do lugar social tradicionalmente ocupado por estes “*herdeiros*” na sociedade (Santos, 1996). A valorização do saber e da disciplina consolida-se através do corpo docente, geralmente antigo e tão tradicional quanto a escola, que leciona para várias gerações de alunos (op.cit.: 29), reforçando o compromisso institucional e a coesão interna em torno dos valores da escola, partilhados inclusive pelas famílias que as escolhem.

Cinco das onze escolas mais freqüentemente encontradas nas trajetórias estudadas podiam ser classificadas nesta categoria. Eram escolas com 860 a 2000 alunos regulares e há bastante variação quanto ao valor das anuidades<sup>4</sup>. No que se refere à época da fundação, a mais antiga foi fundada em 1903 e a mais recente em 1956. Todas têm estado anualmente entre as 20 escolas privadas que aprovam a maioria de seus alunos para os vestibulares mais disputados da cidade.

---

3 No caso da de origem judaica trata-se na verdade de um grupo étnico-religioso.

4 Dados de 2001 da Revista Veja-Rio

↳ Empresas Educacionais<sup>5</sup> – em comum, todas têm o fato de serem estabelecimentos leigos e possuem como mantenedora uma empresa privada de médio ou grande porte que mantém diversas filiais. O discurso de apresentação na Internet geralmente valoriza o atendimento pleno das necessidades dos alunos e das famílias, particularmente no que se refere ao serviço prestado através da utilização dos mais modernos instrumentos e recursos pedagógicos. A ênfase está na qualidade das instalações e nos recursos tecnológicos disponibilizados, com foco prioritário na clientela atual e potencial da escola.

Como já apontaram Cury e Nogueira (1986), o discurso dos empresários da educação enfatiza três aspectos distintivos, que legitimariam sua existência: o padrão de excelência do ensino da escola particular (materializado entre outras coisas nos resultados no vestibular), enfatizando tratar-se de uma formação que extrapolaria as limitações da mera instrução; a flexibilidade; e o tratamento personalizado dispensado aos alunos. Estudos recentes sobre algumas destas escolas indicam que muitas famílias realmente vêm a receptividade da direção e/ou coordenação para as necessidades dos pais e dos alunos, como uma vantagem importante (Marzocchi, 1999). Reportagem da Revista Exame publicada em abril de 2002 atualiza as tendências já identificadas na literatura sobre o desenvolvimento histórico da rede privada, mostrando o crescimento vigoroso do chamado “negócio da educação” e sua perspectiva empresarial. Na mesma reportagem, um bem sucedido empresário do ramo aponta a perspectiva do ‘atendimento individualizado’ de acordo com a ‘lógica do cliente’ e da padronização da qualidade do produto comercializado, sugerindo um padrão de relação com corpo docente bastante distinto do anterior.

No subgrupo de 11 estabelecimentos, havia 6 escolas leigas, 3 das quais se enquadram em maior medida nesta descrição. Uma delas, passou a assumir este perfil na década de 70 quando foi adquirida pelo atual grupo empresarial proprietário, que implantou filiais até em outros estados. As 2 outras empresas educacionais do grupo foram fundadas entre 1960 e 1970: uma começou com um curso de preparação para o vestibular, e a outra como uma escola de pré-escolar. Desses “nichos” específicos de demandas educacionais com grande potencial de

---

5 Martins (1989) caracteriza e denomina de forma semelhante este tipo de empreendimento educacional privado tanto no Ensino Básico, como no Ensino Superior (op.cit.: 44).

crescimento elas expandiram paulatinamente seu raio de atuação para todos os níveis de ensino, possuindo atualmente várias filiais na cidade.

↳ *Empreendimentos Pedagógicos* – surgiram pela iniciativa de grupos de educadores e/ou pais e articulam elementos dos dois discursos anteriormente descritos em seu discurso. Apresentam-se como empreendimentos laicos construídos em torno de um ideário pedagógico sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no que se refere ao vestibular. Embora se aproximem da perspectiva das escolas confessionais, não possuem uma instituição mantenedora capaz de garantir seu funcionamento mesmo em momentos mais adversos da economia, o que os coloca muitas vezes numa situação de instabilidade financeira, seja em função da inadimplência ou da evasão de alunos.

Fundamentalmente, são escolas médias, com até 1000 alunos, cuja proposta é formar um *“cidadão completo, com instrução, consciente de seus direitos e deveres, sendo capaz de participar, com êxito, da vida em sociedade”*. Preocupam-se em desenvolver habilidades e competências que tornem os alunos membros eficientes de equipes e organizações para enfrentar os desafios da sociedade globalizada. Além da ênfase na liberdade, na criatividade individual e na autonomia dos alunos, manifestam em maior ou menor grau a adesão ao ideário “construtivista”, comum a alguns grupos de educadores no contexto histórico em que elas foram criadas.

Neste tipo se enquadrariam as três últimas escolas leigas do grupo das 11 mais freqüentes, fundadas em 1918, 1947 e 1948, respectivamente. Cabe assinalar, entretanto, que na utilização do recurso da exacerbação das características para a construção desta classificação, outras escolas também presentes (porém não de forma importante, numericamente) no conjunto dos estabelecimentos estudados seriam mais ‘típicas’. No universo estudado, malgrado o discurso e algumas características históricas das 3 escolas aqui classificadas as colocassem como *“Empreendimentos Pedagógicos”*, as práticas<sup>6</sup> de algumas delas durante os anos 90 – possivelmente influenciadas pela necessidade de manter-se num mercado cada vez mais competitivo e oligopolizado - as diferenciavam pouco das *“Empresas*

---

6 Um dos aspectos observados, nesse sentido, foi a adoção do Sistema de Créditos por uma delas, justamente a que teve maiores crises financeiras devido a inadimplência dos pais e, após várias ‘ameaças’ de encerramento das atividades, terminou por fechar as portas em 2003.

*Educativas*”, colocando-as numa espécie de situação “limítrofe”.

A partir desta tipologia procurei descrever os diferentes tipos de escolarização encontrados no Ensino Fundamental e Médio, construindo uma variável-síntese que abarcasse as situações mais comuns, privilegiando o tempo de frequência em cada tipo de escola e o momento da trajetória em que este tempo transcorreria, de maneira a priorizar as instituições onde se haviam sido cursadas as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Segue-se o resultado alcançado:

- ↳ Frequência de três ou mais anos<sup>7</sup> em *Empreendimentos Institucionais* – Nesta categoria foram classificadas as trajetórias escolares prolongadas em uma ou mais escolas privadas confessionais. Embora aí estivessem incluídas todas as escolas confessionais encontradas – o que certamente implicava numa certa heterogeneidade – porém o “peso” maior continuou sendo das mais tradicionais, que haviam servido como parâmetro de caracterização deste “*tipo ideal*”. Para efeito da construção da variável-síntese das trajetórias escolares foram incluídas neste grupo também as trajetórias com três ou mais anos de frequência em escolas públicas consideradas de excelência. Embora mesclar escolas públicas e privadas não seja muito convencional, justifica-se no universo estudado em função das características específicas das escolas públicas e privadas consideradas. Segundo Almeida (1998, apud Nogueira et al., 2000: 131), no Brasil estas escolas federais e estaduais se constituem numa alternativa rara de escolarização de boa qualidade para as famílias menos equipadas em capital econômico e pouco têm a ver com as demais escolas “comuns” da rede pública estadual ou municipal, carecendo de sentido equipará-las àquelas. Por outro lado, é possível identificar nelas algumas das características identificadas nas escolas confessionais tradicionais, tais como: estabilidade e seletividade do corpo docente, existência de uma institucionalidade que as mantém independentemente de oscilações de demanda, dada menos por seu caráter público que por sua longa tradição de excelência nos serviços educacionais, expressa também (como no caso das confessionais mais tradicionais) nas imagens das diversas gerações das elites políticas e intelectuais do país que formaram.
- ↳ Frequência de três ou mais anos em *Empresas Educativas* – Além das três escolas já classificadas anteriormente, foram enquadradas todas as demais escolas privadas

---

<sup>7</sup> A partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental.

laicas sobre as quais foi possível, através da Internet, confirmar a existência de convênios com grandes redes de ensino privado<sup>8</sup>. Foram ainda aí classificadas algumas escolas que funcionam como “extensão” no Ensino Básico de Universidades particulares laicas, que possuíam características semelhantes às das Empresas Educacionais.

- ↪ Frequência de três ou mais anos em *Empreendimentos Pedagógicos* – Além das três escolas já anteriormente classificadas, foram incluídas outras quatro (três na Zona Sul reconhecidas como “alternativas” e uma em Jacarepaguá) laicas e as quatro escolas bilíngües encontradas. A pesquisa na Internet feita na maior parte destes casos, revelou diversas características semelhantes aos demais empreendimentos pedagógicos, tanto do ponto de vista de sua história como de sua proposta institucional.
- ↪ Trajatórias Escolares *Mistas & Outras* – Este foi o grupo mais diversificado de trajetórias, englobando todas os percursos durante períodos igualmente longos e importantes em escolas privadas de mais de um tipo, trajetórias realizadas majoritariamente (ou com combinações) entre um ou mais daqueles tipos e escolas públicas comuns, supletivos, escolas técnicas não tradicionais e/ou no exterior. Além destas possibilidades, também foram aí incluídas algumas trajetórias em escolas privadas laicas sobre as quais não foi possível encontrar informações suficientes para justificar sua inclusão na tipologia proposta.

A aplicação da variável-síntese dos diferentes padrões de escolarização ao universo estudado foi realizada caso a caso, resultando na seguinte distribuição:

Características da Escolarização no Ensino Básico	Direito		Engenharia Elétrica	
	N	%	N	%
Três anos ou mais em <i>Empreendimentos Institucionais</i>	96	40,9	25	71,4
Três anos ou mais em <i>Empresas Educacionais</i>	52	22,1	2	5,7
Três anos ou mais em <i>Empreendimentos Pedagógicos</i>	35	14,9	2	5,7
Trajatórias Escolares <i>Mistas &amp; Outras</i>	52	22,1	6	17,1
Total	235	100,0	35	100,0

Fonte: DAR/PUC-Rio

<sup>8</sup> Conforme já assinalado, boa parte destas redes se originou no sucesso alcançado desde a década de 70

Observam-se distribuições bastante diferentes segundo o curso. Embora em ambos seja visível o predomínio das trajetórias escolares em *Empreendimentos Institucionais* – este predomínio é bem mais acentuado na Engenharia Elétrica do que no Direito, onde os demais tipos correspondem às trajetórias de mais da metade dos alunos.

A correlação dos demais dados coletados com a tipologia das trajetórias mostrou alguns aspectos interessantes dos percursos escolares e, indiretamente, das relações entre as famílias destes jovens e as escolas materializadas pelas escolhas efetivadas no “mercado escolar”, como no caso dos “atalhos” utilizados para a conclusão do Ensino Médio: uma parte ou sua totalidade foi cursada em modalidades alternativas ao ensino regular (40 ou 17% dos graduandos do Direito e 2 ou 5,7% dos graduandos da Engenharia Elétrica). É o que se convencionou denominar Sistema de Créditos: possibilidade de matrícula por disciplina, via de regra sem a exigência de frequência às aulas, conteúdos ministrados através de módulos auto-instrucionais e provas dentro das possibilidades brindadas pelas tecnologias de ensino a distância. Esta modalidade de ensino vem sendo oferecida há alguns anos por diversas escolas privadas – a maioria das quais se caracteriza como *Empresa Educacional* – visando atender estudantes que não poderiam frequentar regularmente a Escola. O ingresso é definido geralmente a partir de uma entrevista e a matrícula é por matéria.

No curso de Direito, em três dos 40 casos, o Ensino Médio foi cursado total ou parcialmente através do Supletivo 2º. Grau. Os demais 37 alunos do Direito, bem como os 2 da Elétrica, haviam frequentado o Sistema de Créditos. Várias explicações seriam possíveis para a opção por esta maneira de concluir a escolarização básica: antecipação da conclusão em razão da aprovação no vestibular ainda no 2º ano do Ensino Médio; estratégia de contorno de possibilidades de fracasso escolar através da mudança para um sistema de ensino menos exigente e/ou mais flexível do ponto de vista acadêmico, comum entre famílias culturalmente favorecidas (Nogueira, 2000: 135); ou ainda fatores externos à escolarização: problemas financeiros, retorno de um intercâmbio em outro país no meio do ano letivo, ou ainda mudança de residência familiar. As duas primeiras

possibilidades externas foram descartadas, pois nenhum dos graduandos desse grupo havia feito intercâmbio e, até onde foi possível averiguar, o custo da escolarização em Sistema de Créditos não era significativamente diferente daquele das demais escolas que apenas oferecem ensino regular – podendo até superá-lo. A possibilidade de mudança de domicílio familiar não pode ser investigada em função da limitação dos dados disponíveis.

A mudança para o Sistema de Créditos motivada pela aprovação no vestibular ainda no 2º ano e o desejo de antecipação da conclusão do EM parece ser a situação dos 2 casos na Elétrica: ex-alunos de escolas privadas confessionais tradicionais, aprovados no vestibular aos 16 anos, concluíram o curso dessa forma no mesmo ano iniciando em seguida a graduação com 17 anos. Entre os 40 estudantes de Direito que também utilizaram este sistema, apenas 8 ingressaram no Ensino Superior em situações similares. Nestes dez casos de ingresso antecipado na Universidade, era a primeira vez que prestavam o exame, o que indicaria a provável utilização do que Nogueira caracteriza como estratégia do “*treineiro*” a partir de seu estudo com entrevistas individuais. No presente estudo, no entanto, a qualidade dos dados coletados não permitiria decidir com segurança em favor de tal interpretação e seria mais prudente falar em estratégias variadas para assegurar o ingresso no Ensino Superior - de forma antecipada ou não - que provavelmente combinariam o “*treino*” com um certo pragmatismo, também característico da relação destes jovens e de suas famílias com a escolarização, assegurando logo o lugar na Universidade. Tal comportamento mostraria uma certa descrença no valor que poderá ou não ser agregado com um ano a mais na escola. Caberia ainda indagar se o “*treino*” sem o ingresso antecipado na Universidade estaria relacionado a maior valorização do saber escolar ou à expectativa de êxito posterior no ingresso numa IES pública de reconhecido prestígio.

O cruzamento da idade de ingresso na Universidade com as trajetórias escolares desses 40 estudantes que utilizaram o Sistema de Créditos revelou que em 42,5% dos casos a trajetória pregressa foi caracterizada como *Mista & Outras*. Entre eles, mais da metade iniciou a graduação com 19 anos ou mais, tendo 7 deles já prestado o exame uma ou mais vezes anteriormente. Outros 14 alunos (ou 35% dos 40) haviam freqüentado por três ou mais anos *Empresas Educativas*. Destes, a metade ingressou no Curso Superior após os 19 anos e 2 já haviam prestado o exame uma ou mais vezes antes.

Finalmente, 9 (ou 22,5% dos 40) eram ex-alunos de *Empreendimentos Institucionais* e o Sistema de Créditos foi utilizado apenas no ano da conclusão do curso. Somente 2 desses alunos ingressaram na Universidade depois dos 19 anos, um dos quais prestava o vestibular pela segunda vez.

Estas correlações permitem formular a hipótese de que, para uma parte dos graduandos do Direito que concluíram o Ensino Médio através de modalidades não-regulares – provenientes, majoritariamente, de *Empresas Educacionais* e de *Trajetórias Mistas* – esta opção de conclusão da escolarização básica poderia ser também interpretada como um “atalho” para a recuperação parcial de algum atraso escolar anterior. O fato das escolas que oferecem essa possibilidade aceitarem a matrícula com “dependência<sup>9</sup>” em uma ou mais disciplinas, reforça esta interpretação no sentido de aí identificar *estratégias* para regularizar sua situação escolar sem precisar repetir o ano.

A existência desta variedade de opções no ‘mercado escolar’ acessível às camadas médias poderia explicar a quase inexistência de evidências inequívocas de fracasso escolar nos históricos do Ensino Médio. Apenas entre os estudantes do curso de Direito foram encontradas 4 situações explícitas. Reforçando a hipótese proposta, nestes 4 casos de fracasso escolar foi registrada a continuidade dos estudos por sistema de “dependência” em outra escola no ano seguinte, contrabalançando o reflexo do fracasso no tempo de escolarização, no que se poderia identificar como uma das *estratégias compensatórias* utilizadas “por alguns para tentarem escapar à desclassificação e recuperarem sua trajetória de classe e por outros para prolongarem o curso interrompido de uma trajetória visada...” (Bourdieu, 1998: 170 e 171).

Por outro lado, como ressalta Albuquerque (1993), vale lembrar que o pequeno número de situações de fracasso escolar também estaria fortemente influenciado pela própria escolha do universo pesquisado. Uma vez que o estudo foi realizado na PUC-Rio e nela, com graduandos de cursos e carreiras bastante prestigiados, configura-se uma ‘pré-seleção’ quase que necessária dos estudantes com trajetórias escolares anteriores de sucesso, que teriam ‘naturalmente’ mais possibilidades de integrar o grupo investigado.

Cerca de 90% do grupo estudado teve um tempo médio de escolarização básica entre 10 e 11 anos, dentro do que se esperaria como duração regular (sem repetência) da educação básica. Embora os indícios de fracasso escolar sejam muito raros e, em que

---

9 Geralmente esta possibilidade é designada pelas escolas desta forma.

pese a eventual utilização dos “atalhos” para contornar tais situações, foram identificados 26 casos de prolongamento da escolarização. Nesses casos, o ingresso na Universidade deu-se com 19 anos ou mais. Em 3 deles, havia ocorrido intercâmbio e/ou a escolarização parcialmente realizada em outro país, que explicaria o acréscimo de tempo sem caracterizar uma situação de fracasso escolar. As trajetórias dos outros 23 graduandos com 12 anos ou mais de escolarização básica se distribuíam entre os diferentes tipos de trajetória (6 em *Empreendimentos Institucionais*, 6 em *Empresas Educacionais*, 7 em *Empreendimentos Pedagógicos* e 4 em *Trajelórias Mistas & Outras*). Destes 23, somente sete (três provenientes de *Trajelórias Mistas*, dois de *Empresas Educacionais* e dois de *Empreendimentos Institucionais*) haviam concluído o Ensino Médio através do Sistema de Créditos ou do Supletivo. Este resultado parece indicar que a ocorrência em maior ou menor medida de atrasos na escolarização não guarda necessariamente relação com o tipo de escola freqüentado.

No que se refere ao vestibular, na Elétrica 80% dos candidatos não fizeram cursinho preparatório. Os 7 que o fizeram provieram de *Empreendimentos Institucionais* e as justificativas apresentadas mostravam avaliação crítica<sup>10</sup> sobre o preparo do colégio para o vestibular. Entre os candidatos ao curso de Direito que freqüentavam *Empresas Educacionais*, apenas 12 ou 24% fizeram cursinho. Nas trajetórias percorridas fundamentalmente em *Empreendimentos Institucionais*, 37 ou 43% dos vestibulandos freqüentaram cursos pré-vestibulares. Nas demais trajetórias, os percentuais foram bem menores (17% entre os de *Empreendimentos Pedagógicos* e 26% entre os oriundos de *Trajelórias Mistas & Outras*). Também entre os vestibulandos do Direito, mais de 70% das justificativas dadas para a freqüência a cursinhos referia-se a uma avaliação crítica do preparo oferecido.

Parece que as expectativas das famílias sobre as escolas com maior prestígio foram sendo frustradas, pelo menos no caso das ciências humanas e sociais, como no curso de Direito. Teria caído a qualidade do ensino – e a seletividade interna - nestas escolas? Os alunos que recrutam não conseguem mais ser tão “aplicados” como antigamente? Teriam mudado as regras do vestibular - melhor dizendo, dos diferentes vestibulares – a tal ponto que apenas escolas ou cursos com padrões de ensino mais comprometidos com o treinamento para os exames – consoantes com uma mentalidade mais “objetiva” e

---

10 “Meu colégio não prepara adequadamente...” ou “Meu colégio prepara para o vestibular, mas o cursinho ensina macetes”.

empresarial da educação - logram enfrentar com êxito a preparação para os melhores lugares no Ensino Superior? Dentre outras coisas, pode-se também até que ponto a estratégia dos cursinhos não seria mais um recurso para garantir um treinamento, que não necessariamente seria brindado pela escola, particularmente aquelas aqui caracterizadas como *Empreendimentos Institucionais*.

Concluindo esta reflexão, acredito que os resultados alcançados ampliam o conhecimento existente sobre o universo das escolas que acolhem os filhos das camadas médias e agregam pistas interessantes de discussão e investigação no âmbito das relações entre famílias e escolas no contexto brasileiro. Além disso, cabe assinalar que a tipologia proposta neste trabalho, longe de esgotar a necessidade de compreensão deste universo e de seus efeitos propriamente pedagógicos, pretende apenas abrir novas perspectivas de interpretação dos contextos institucionais em que ocorre a escolarização, buscando fornecer elementos de interesse heurístico para a elaboração de construções hipotéticas que podem ser utilizadas como “modelos de inteligibilidade”, funcionando como instrumentos de classificação para melhor analisar dados coletados (Charlot, 1992), inclusive para uma compreensão mais ampliada do conjunto dos estabelecimentos de ensino básico, para além do seu caráter público ou privado.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBUQUERQUE, W.B. A Universidade da Desigualdade In: **ARCHÉ Interdisciplinar**, Rio de Janeiro: Faculdades Integradas Cândido Mendes, Ano II, no. 5, 1993, pp.5-36.

ALMEIDA, A.M.F. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, pp. 81-97.

ARON, R. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BONAMINO, A., FRANCO, C., FERNANDES, C., ALBERNAZ, A., ANDRADE, M.S., ORTIGÃO, I. Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. LAED/PUC-Rio, 2002, mimeo.

BOURDIEU, P. **La distinction - critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997 (1ª reimpressão com alterações do autor).

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Org.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes:145-183, 1998.

BRANDÃO, Z. Qualidade de ensino: características adstritas às escolas particulares? In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados: pp. 95-108, 1986.

\_\_\_\_\_. & LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. SOCED/PUC-Rio, 2001, mimeo.

CHARLOT, B.; BAUTIER, E. & ROCHEX, J.-Y. **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Masson & Armand Colin Editeurs, 1992.

CONNELL, R.W. et al. **Estabelecendo a diferença : escolas, famílias e divisão social**. 7ª. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COUSIN, O. **L'efficacité des collèges – sociologie de l'effet établissement**. Paris: PUF, 1998.

CURY, C.R.J. & NOGUEIRA, M.A. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, L.A. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez Autores Associados, pp. 65-94, 1986.

FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M.I. R. O impacto de plano pedagógico de escola nos resultados escolares In: **Pesquisa e Planejamento Econômico**, V.23, No. 3, Rio de Janeiro: IPEA, 2002.

MARTINS, C.B. (Org.) **Ensino superior brasileiro – transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARZOCCHI, M. **“Emergentes” ou batalhadores? A relação família-escola na Barra da Tijuca**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 1999.

NOGUEIRA, M.A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan.-abr., pp. 42-56, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar - um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In:

\_\_\_\_\_.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.) **Família & escola - trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis/RJ:Vozes: pp. 125-154, 2000.

\_\_\_\_\_. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (Org.) **A Escolarização das Elites**. Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 49-65, 2002.

OLIVEIRA, M.M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato dos estabelecimentos de ensino no Estado do Rio de Janeiro (1944-1990)**. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2002.

PASTORE, J. & VALLE SILVA, N. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

ROMANELLI, G. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. 17<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED., 1994.

SANTOS, M.P.G.S.C. **Escola católica e formação das elites: um projeto conservador?** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 1996.