



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Paes de Carvalho, Cynthia

Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada
de educação básica

Revista Brasileira de Educação, vol. 11, núm. 31, janeiro-abril, 2006, pp. 155-166
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503111>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica

Cynthia Paes de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação

Introdução

No campo dos estudos e pesquisas sociológicas na educação, a questão da relação entre famílias e escolas nas camadas médias e altas tem sido, via de regra, abordada de dois pontos de partida: o primeiro busca dados junto às famílias, e o outro focaliza as escolas freqüentadas. No primeiro caso, as pesquisas têm privilegiado a perspectiva dessas famílias em relação à escolarização de seus filhos – traduzida na escolha das escolas, por exemplo – como um dos mecanismos privilegiados no processo de transmissão de seu patrimônio social, cultural e econômico para as novas gerações, na perspectiva de sua reprodução social, no sentido discutido por Pierre Bourdieu, em sua extensa obra. Parte-se, portanto, *da família para a escola*, e, na maioria dos casos, são coletadas informações por observações, entrevistas e/ou questionários junto a pais e filhos, envolvendo um número não muito grande de casos, inclusive em função das dificuldades operacionais que estudos com grupos mais extensos costumam impor.

Na segunda vertente, tem-se priorizado o espaço propriamente escolar como campo de coleta de infor-

mações. Parte-se, então, *das escolas para as famílias* – com base em informações sobre os alunos e seu desempenho escolar, estudando dados de seu histórico acadêmico, entrevistando professores, estudando as dinâmicas de ensino-aprendizagem operadas no ambiente institucional, e ainda observando características administrativas e pedagógicas dos estabelecimentos.

O fato de a pesquisa que originou o presente texto¹ ter utilizado informações coletadas a partir de um conjunto variado de fontes – abrangendo desde as respostas ao questionário socioeconômico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplicado no Exame Nacional de Cursos (ENC) 2000 até as informações acadêmicas e administrativas disponíveis na PUC-Rio – coloca o

¹ Pesquisa desenvolvida na minha tese de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (Paes de Carvalho, 2004), focalizando a relação dos estudantes com o conhecimento acadêmico e a universidade, no contexto dos desafios para a reprodução social das camadas médias urbanas brasileiras no final dos anos de 1990.

acento deste trabalho na segunda perspectiva: *parte da escola*. No entanto, a amplitude dos dados obtidos representou uma oportunidade rica de interlocução com as duas perspectivas, e boa parte do trabalho de construção de variáveis, a partir dos dados de campo, teve também esse propósito.

O trabalho foi desenvolvido com base na análise de um conjunto de 204 escolas de educação básica que foram frequentadas por 270 graduandos da PUC-Rio no ano 2000, oriundos dos cursos de direito (235) e engenharia elétrica (35).

A construção de uma tipologia das escolas freqüentadas e das trajetórias escolares do ensino fundamental até a universidade buscou 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. Cabe esclarecer que o uso da expressão *trajetória escolar* neste trabalho refere-se 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 do grupo de jovens estudado. Finalmente, vale ressaltar que se tratará de uma tipologia construída para classificar escolas majoritariamente integrantes da rede privada de ensino do Rio de Janeiro, que integram o que diversos autores descrevem como *mercado escolar* (Connell *et al.*, 1995), no qual havia se desenvolvido a maior parte dos percursos escolares do grupo.

Tomou-se como horizonte de interlocução fundamental 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 configuram o *habitus* ocorre no curso das trajetórias dos agentes nos diversos campos, em que as práticas e escolhas específicas se constroem na dialética das posições e disposições em cada campo. Genericamente, a cada conjunto de disposições herdado corresponderia um espectro de trajetórias possíveis e equiprováveis, um

“campo de possíveis” que lhes seria objetivamente oferecido e 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, p. 122-123). Nessa dinâmica, o volume e a estrutura dos capitais herdados ao longo da socialização familiar estabeleceriam uma hierarquia prática (e tácita), que orientaria 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, p. 120), induzindo um alto e minucioso investimento na escolarização dos filhos, carregado das expectativas de reprodução ou ascensão social do grupo, que se refletiriam também na escolha das escolas para os filhos.

Alunos e escolas na educação básica

Cabe assinalar o elevado número de estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica: os 270 estudantes investigados haviam freqüentado 204 escolas diferentes, e era freqüente o “trânsito” entre elas. Além disso, a análise exploratória dos históricos escolares na graduação da PUC-Rio indicou uma provável relação entre o número de reprovações, de cancelamentos de disciplinas obrigatórias e o rendimento médio final, com o tipo de escola freqüentando no ensino básico, o que sugeria a necessidade de aprofundar a investigação a respeito, considerando 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. Análises construídas com base nos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica em 2001

(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 (Bonamino *et al.*, 2002). Neles foi destacada a importância do que Cousin denomina *mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns* e das 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. Tais estudos reforçaram a relevância da perspectiva de desenvolvimento da análise a partir da construção de uma hipótese de classificação dos estabelecimentos escolares freqüentados no universo estudado. A expectativa era, por um lado, identificar fatores que explicassem em alguma medida os contrastes encontrados nos históricos escolares da universidade, e, por outro, aprofundar o conhecimento sobre as diversas facetas das relações entre as famílias de camadas médias e as escolas, numa interlocução com a literatura sobre o tema.

No universo pesquisado, 75% das escolas freqüentadas eram privadas, de educação geral.² Se subtraímos os estabelecimentos de outros países (quase sempre presentes em função de situações de intercâmbio) e considerarmos as quatro escolas profissionalizantes e de ensino supletivo privadas, concluímos que mais de 85% (158) das escolas freqüentadas eram da rede privada. A prevalência quantitativa de estabelecimentos da rede privada verificou-se também no plano das trajetórias escolares individuais no ensino fundamental e médio do grupo, confirmando resultados de outras pesquisas (Nogueira, 2000, 2002; Brandão & Lelis, 2003; entre outros) sobre a escolarização desse estrato social no Brasil.

² 154 escolas privadas de educação geral, 21 escolas públicas (dentre elas duas federais e um colégio de aplicação da universidade estadual), cinco escolas técnicas e/ou profissionalizantes (três privadas), cinco escolas e/ou centros de ensino supletivo (um privado), além de 19 estabelecimentos em outros países.

Dos 159 diferentes percursos escolares encontrados no ensino fundamental – em que 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 em que também havia escolas públicas, e apenas dois haviam estudado somente em escolas públicas.³ 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 decresce na medida em que se avança na carreira escolar” (p. 129) e permitindo supor que, mesmo nos casos em que as famílias colocavam seus filhos inicialmente na rede pública, à medida que se aproximava a competição por uma vaga na universidade a tendência era confiar mais na rede privada, integrando o senso comum sobre a superioridade e eficácia acadêmica desta em detrimento da rede pública.

Dos 270 alunos dos dois cursos, 43% haviam freqüentado mais de uma escola no ensino fundamental, registrando-se a maior quantidade de trocas de escola entre o final do 1º e o início do 2º segmento. 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 parecia realmente configurar um “refinamento” do investimento escolar da família nesse meio social, priorizando nas mudanças a preparação para o ingresso no ensino superior.

Essas constatações reforçaram a necessidade de aprofundar a caracterização desses percursos escolares, a fim de “desconstruir” interpretações estereotipadas e superficiais sobre a rede privada de ensino e qualificar melhor a análise. Para isso, com base na perspectiva proposta por Fonseca (1999), buscou-se

³ Dentre os outros 30, sobre seis não havia informações e 24 haviam freqüentado os dois tipos de escolas.

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 escolas, marcada por disputas de poder e de posições, numa clara luta concorrencial, que poderia ser interpretada como o que Bourdieu chama de *campo*. Entretanto, em que pesce a pertinência de seu estudo aprofundado e consistente de Brandão (1986), e a possível contribuição de seu trabalho nessa perspectiva, não se pretende aqui o desenvolver, uma vez que os dados empíricos disponíveis não o permitiriam.

Rede privada de educação básica: história, diversificação e concorrência

O desenvolvimento histórico desse *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* proposta por Max Weber (1979). Pretendeu-se desenhar um enquadramento das características mais relevantes das escolas, a partir da gênese histórica do espaço social em que se desenvolveram e dos discursos por elas construídos sobre suas propostas, nos limites do estudo de caso, acentuando os aspectos mais significativos na perspectiva de “tornar compreensível pragmaticamente a natureza particular dessas relações mediante um tipo ideal” (*idem*, p. 105) e, dessa forma, gerar construtos fecundos para a análise, explicitando mais claramente alguns elementos que pudessem sinalizar diferenças significativas entre os contextos institucionais das escolas freqüentados pelo grupo estudado.

Cabe ressaltar que, embora impulsionada conceitualmente pela perspectiva de Weber, a elaboração da tipologia provavelmente não lhe fará jus com a desejada consistência – dados os limites empíricos enfrentados no processo –, nem tampouco pretendeu ou logrou abranger toda a complexidade do ambiente institucional das escolas da rede privada. A proposta

foi bem mais modesta, partindo dos aspectos institucionais passíveis de observação no marco dos dados disponíveis, aos quais foram agregados resultados de outras pesquisas envolvendo estabelecimentos similares, particularmente em grandes metrópoles brasileiras. Nesse horizonte, pretendeu-se apenas construir uma hipótese de trabalho para identificar padrões diferenciados de escolarização, tomando o esboço da construção dos *tipos ideais* do ponto de vista de seu potencial “genético”, que, utilizado na análise dos dados empíricos “orientaria a investigação para o caminho que conduz a um estudo mais profundo da natureza particular e da significação histórica dos elementos...” (*idem*, p. 117).

Das 158 escolas privadas encontradas, 108 ficavam na cidade do Rio de Janeiro, e destas, 70 ficavam na zona sul ou na Barra da Tijuca (regiões que costumam concentrar os melhores padrões de renda e consumo da cidade). Embora esse não seja um dado menor na análise de suas características institucionais e da relação que estabelecem com a clientela atendida (Connell *et al.*, 1995), no universo em tela a localização apenas corroborou sua vinculação com os estratos médio-altos da sociedade carioca, não servindo como aspecto de diferenciação útil para a construção da tipologia pretendida. Outro aspecto que também não se constituiu em chave conveniente de classificação foram as condições de infra-estrutura das diferentes escolas, já que no universo investigado elas eram bastante semelhantes.

Não dispondo de informações sobre o funcionamento ou o ambiente dessas escolas, e ante a impossibilidade de obter tais dados sobre as 37 que concentravam a maioria dos graduandos, no contexto das condições para a investigação no âmbito do doutorado optou-se por prospectar informações complementares apenas no subgrupo das 11 escolas que concentravam trajetórias de mais de cinco estudantes, considerando sua hegemonia no grupo como hipótese de fundo para caracterizar melhor esse universo e esboçar a tipologia. As informações sobre essas 11 escolas foram então complementadas com dados encontrados sobre elas na Internet e em outras pesqui-

sas⁴ que as incluísssem ou abrangessem escolas com características similares.

No universo pesquisado, as escolas privadas confessionais eram amplamente majoritárias, e levando em conta essa informação os graduandos dos dois cursos dividiam-se 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. A proposta procurou articular tanto a perspectiva de Franco *et al.* (2002) sobre a influência do ambiente escolar na aprendizagem, como a de Almeida (1996), 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” (p. 138-139), que podiam ser apreendidos em alguma medida nos discursos de apresentação na Internet.

Uma hipótese de classificação da rede privada de educação básica

Segue-se a tipologia elaborada a partir das 11 escolas (5 confessionais e 6 leigas) que concentravam o número mais expressivo de trajetórias na educação básica no grupo pesquisado:

a) *Empreendimentos institucionais* – correspondem ao conjunto das escolas confessionais tradicionais, nas quais podemos identificar a existência de uma instituição religiosa⁵ 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 do indivíduo à sociedade. A excelência acadêmica e a disciplina integram “naturalmente” a tradição da escola, e o eixo da proposta educativa estaria na perspectiva ideológica da própria instituição, que, pela 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 pelo corpo docente, geralmente antigo e tão tradicional quanto a escola, que leciona para várias gerações de alunos (*idem*), reforçando o compromisso institucional e a coesão interna em torno dos valores da escola, partilhados inclusive pelas famílias que as escolhem.

Cinco das 11 escolas mais freqüentemente encontradas nas trajetórias estudadas podiam ser classificadas nessa categoria. Eram escolas com 860 a 2.000 alunos regulares, e havia bastante variação quanto ao valor das anuidades.⁶ 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.

b) *Empresas educacionais*⁷ – em comum, todas têm o fato de serem estabelecimentos leigos e possuírem 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 pela utilização dos mais modernos instrumentos e recursos pedagógicos. A ênfase está na qualidade das instalações e nos recursos tec-

⁴ Santos (1996); Marzocchi (1999); *Veja Rio* (2001); Almeida (2002), entre outros.

⁵ No caso da instituição de origem judaica, trata-se de um grupo étnico-religioso.

⁶ *Veja-Rio* (2001).

⁷ Martins (1989) caracteriza e denomina de forma semelhante esse tipo de empreendimento educacional privado, tanto na educação básica como na educação superior.

nológicos 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 que envolveram algumas dessas escolas indicaram que muitas famílias realmente vêem como uma vantagem importante a receptividade da direção e/ou coordenação para as necessidades dos pais e dos alunos (Marzocchi, 1999). Reportagem da revista *Exame* publicada em abril de 2002 (*apud* Oliveira, 2002) atualizava 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 apontava 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 o corpo docente bastante distinto do anterior.

No subgrupo de 11 estabelecimentos, havia 6 escolas leigas, 3 delas enquadram-se em maior medida nessa descrição. Uma delas passou a assumir esse perfil na década de 1970, quando foi vendida ao atual grupo empresarial proprietário, que implantou filiais até em outros estados. As duas 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 pré-escola. Desses “níchhos” específicos de demandas educacionais com grande potencial de crescimento elas expandiram paulatinamente seu raio de atuação para todos os níveis de ensino, possuindo atualmente várias filiais na cidade.

c) *Empreendimentos pedagógicos* – surgem da iniciativa de grupos de educadores e/ou pais, e arti-

culam elementos dos dois discursos anteriormente descritos. Apresentam-se como empreendimentos laicos construídos em torno de um ideário pedagógico, sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no 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 vulnerabilidade financeira, seja em função da inadimplência ou da evasão de alunos.

Fundamentalmente, são escolas médias com até mil alunos, cuja proposta é formar cidadãos instruídos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar com sucesso da vida social. 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 adesão ao ideário “construtivista”, comum a alguns grupos de educadores no contexto histórico em que foram criadas as escolas. Nesse tipo se enquadrariam as 3 últimas escolas leigas do grupo das 11 mais freqüentadas, fundadas em 1918, 1947 e 1948, respectivamente.

Cabe assinalar, entretanto, que na utilização do recurso da exacerbação das características para a construção dessa classificação, outras escolas, também presentes (porém não de forma numericamente importante) no conjunto estudado seriam mais “típicas” e facilmente enquadráveis nessa última classificação. No universo estudado, malgrado o discurso e algumas características históricas das três escolas aqui classificadas as colocassem como *Empreendimentos pedagógicos*, as práticas⁸ de algumas delas durante

⁸ Um dos aspectos observados nesse sentido foi a adoção do sistema de créditos por uma delas, justamente a que teve maiores crises financeiras devido à inadimplência dos pais, e que, após várias “ameaças” de encerramento das atividades, terminou por fechar as portas em 2003.

os anos de 1990 – possivelmente influenciadas pela necessidade de manter-se num mercado cada vez mais competitivo e oligopolizado – as diferenciavam pouco das *Empresas educacionais*, colocando-as numa espécie de situação “limítrofe”.

Tipos de estabelecimentos e trajetórias escolares

Essa tipologia foi utilizada para descrever os diferentes tipos de escolarização encontrados no ensino fundamental e no ensino médio, construindo uma variável-síntese que abarcasse as situações mais comuns, privilegiando o tempo de freqüência em cada tipo de escola e o momento da trajetória em que esse tempo transcorrerá, de maneira que se priorize as instituições em que se haviam sido cursadas as séries finais do ensino fundamental, e o ensino médio. Segue-se o resultado alcançado:

- a) Freqüência de três ou mais anos⁹ 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 uma certa heterogeneidade –, o “peso” maior continuou sendo das mais tradicionais, que haviam servido como parâmetro de caracterização desse *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 freqüência em escolas públicas consideradas de excelência. Embora mesclar escolas públicas e privadas não seja muito convencional, isso se justificava no universo estudado em função das características específicas das escolas públicas e privadas consideradas. Segundo Almeida
- b) Freqüência de três ou mais anos em *Empresas educacionais* – além das três escolas já classificadas anteriormente, foram enquadradas todas as demais escolas privadas laicas sobre as quais foi possível, através da Internet, confirmar a existência de convênios com grandes redes de ensino privado.¹⁰ Foram também aí classificadas algumas escolas que funcionam como “extensão”, na educação básica, de universidades particulares laicas, que possuíam características semelhantes às das *Empresas educacionais*.
- c) Freqüência 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 encontra-

⁹ A partir da 5^a série do ensino fundamental.

(*apud* Nogueira *et al.*, 2000), no Brasil essas escolas federais e estaduais constituem-se 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. Contudo, é possível reconhecer nelas algumas das características identificadas nas escolas confessionais tradicionais, tais como: estabilidade e seletividade do corpo docente, existência de uma institucionalidade que as mantêm 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 elas formaram.

¹⁰ Conforme já assinalado, boa parte dessas redes originou-se no sucesso alcançado desde a década de 1970 com os cursinhos preparatórios para o vestibular.

¹⁰ Conforme já assinalado, boa parte dessas redes originou-se no sucesso alcançado desde a década de 1970 com os cursinhos preparatórios para o vestibular.

das. A pesquisa na Internet, feita na maior parte desses casos, revelou diversas características semelhantes aos demais empreendimentos pedagógicos, tanto do ponto de vista de sua história como de sua proposta institucional.

- d) *Trajetórias escolares mistas e outras* – este foi o grupo mais diversificado de trajetórias, englobando todos 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 dessas possibilidades, também foram aí incorporadas 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 na educação básica	Direito		Eng. 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 educacionais</i>	35	14,9	2	5,7
<i>Trajetórias escolares mistas e outras</i>	52	22,1	6	17,1
Total	235	100,0	35	100,0

Fonte: PUC-Rio, Diretoria de Administração e Registro¹¹

Observam-se distribuições bastante diferentes segundo o curso. Embora em ambos seja visível o predomínio das trajetórias escolares em *Empreendi-*

mentos institucionais, esse predomínio é bem mais acentuado na engenharia elétrica que em direito, em que os demais tipos correspondem às trajetórias de mais da metade dos alunos.

Famílias e escolas na rede privada de educação básica: alguns resultados

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 desses jovens e as escolas, materializadas pelas escolhas efetivadas no “mercado escolar”.

Uma das primeiras características observadas foram os “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 de direito e 2 ou 5,7% dos graduandos de engenharia elétrica). É o que se convencionou denominar sistema de créditos: possibilidade de matrícula por disciplina, via de regra sem a exigência de freqüência às aulas, conteúdos ministrados por módulos auto-instrucionais e provas dentro das possibilidades brindadas pelas tecnologias de ensino a distância. Essa 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 freqüentar regularmente a escola. O ingresso é definido geralmente a partir de uma entrevista, e a matrícula é por matéria.

No curso de direito, em 3 dos 40 casos, o ensino médio foi cursado total ou parcialmente pelo supletivo de 2º grau. Os demais 37 alunos de direito, bem como os dois de engenharia elétrica, haviam freqüentado o sistema de créditos.

Várias explicações seriam possíveis para a opção por essa maneira de concluir a escolarização básica: antecipação da conclusão, em razão da aprovação no vestibular ainda no segundo ano do ensino médio; estratégia de contorno de possibilidades de fracasso escolar, pela mudança para um sistema de

¹¹ Dados compilados a partir das informações obtidas nas fichas de matrícula e históricos escolares do ensino fundamental e do ensino médio dos estudantes do universo pesquisado, disponibilizados pela Diretoria de Admissão e Registro da PUC-Rio.

ensino menos exigente e/ou mais flexível do ponto de vista acadêmico, comum entre famílias culturalmente favorecidas (Nogueira, 2000); 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 ofereciam ensino regular – podendo, não raro, superá-lo. A possibilidade de mudança de domicílio familiar não pôde ser investigada em função da limitação dos dados disponíveis.

A mudança para o sistema de créditos motivada pela aprovação no vestibular ainda no segundo ano desse nível de ensino e o desejo de antecipação da conclusão desse nível de ensino parece ter sido a situação dos dois casos na engenharia elétrica: ex-alunos de escolas privadas confessionais tradicionais, aprovados no vestibular aos 16 anos, concluiram o curso dessa forma no mesmo ano e, em seguida, iniciaram a graduação com 17 anos.

Entre os 40 estudantes de direito que também utilizaram esse sistema, apenas 8 ingressaram no ensino superior em situações similares. Nesses 10 casos de ingresso antecipado na universidade,¹² era a primeira vez que prestavam o exame, o que indicaria a provável utilização do que Nogueira (2000) 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, que seria também característico da relação desses 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 à maior valorização do saber escolar ou à expectativa de êxito posterior no ingresso numa instituição de ensino superior pública de reconhecido prestígio.

O cruzamento da idade de ingresso na universidade com as trajetórias escolares dos 40 estudantes que utilizaram o sistema de créditos revelou que, em 42,5% dos casos, a trajetória pregressa foi caracterizada como *Trajetórias mista e 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 3 ou mais anos *Empresas educacionais*. Destes, a metade ingressou no curso superior após os 19 anos, e 2 já haviam prestado o exame uma ou mais vezes antes. Finalmente, nove (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 dois desses alunos ingressaram na universidade depois dos 19 anos, um dos quais prestava o vestibular pela segunda vez.

Essas correlações permitem formular a hipótese de que, para uma parte dos graduandos de direito que concluíram o ensino médio através de modalidades não-regulares – provenientes, majoritariamente, de *Empresas educacionais* e de *Trajetórias mistas e outras* –, essa opção de conclusão da escolarização básica poderia ser realmente interpretada como um “atalho” para a recuperação parcial de algum atraso escolar anterior. O fato de as escolas que oferecem essa possibilidade aceitarem a matrícula com “dependências”¹³ em uma ou mais disciplinas reforça essa interpretação, no sentido de aí se identificar estratég-

¹² Dois graduandos de engenharia elétrica e 8 de direito.

¹³ Geralmente essa possibilidade é designada pelas escolas dessa forma.

gias para regularizar sua situação escolar sem precisar repetir o ano.

A existência dessa 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 quatro situações explícitas. Reforçando a hipótese proposta, nesses quatro 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 poderia identificar-se 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, p. 170-171).

Em contrapartida, 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 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 três deles, havia ocorrido intercâmbio e/ou a escolarização fora parcialmente realizada em outro país, o 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: 6 em *Empreendimentos institucionais*, 6 em *Empresas educacionais*, 7 em *Empreendimentos pedagógicos* e 4 em *Trajetórias mistas e outras*. Destes 23, somente 7 (3 provenientes de *Trajetórias mistas e outras*, 2 de *Empresas educacionais* e 2 de *Empreendimentos institucionais*) haviam concluído o ensino médio pelo sistema de créditos ou do supletivo. Esse resultado parece indicar que a ocorrência em maior ou menor medida de atrasos na escolarização não guarda necessariamente relação com o tipo de escola freqüentada.

No que se refere ao vestibular, na engenharia elétrica 80% dos candidatos não haviam feito cursinho preparatório. Os 7 que o fizeram provieram de *Empreendimentos institucionais*, e as justificativas apresentadas mostravam avaliação crítica¹⁴ sobre o preparo oferecido pelo colégio para o vestibular.

Entre os candidatos ao curso de direito que freqüentavam *Empresas educacionais*, apenas 12, ou 24%, fizeram cursinho. No caso dos vestibulandos com trajetórias percorridas fundamentalmente em *Empreendimentos institucionais*, 37, ou 43% dos vestibulandos, freqüentaram cursos pré-vestibulares. Também entre os vestibulandos de direito, mais de 70% das justificativas dadas para a freqüência a cursinhos referia-se a uma avaliação crítica do preparo oferecido pela escola. Nesse sentido, pode-se indagar se o recurso aos cursinhos não seria mais uma garantia do bom treinamento para o sucesso no ingresso nas melhores instituições de ensino superior, que não necessariamente seria brindado pela escola, particularmente aquelas aqui caracterizadas como *Empreendimentos institucionais*.

Desafios e perspectivas de pesquisa

À guisa de considerações finais, pode-se dizer que a construção e a aplicação da tipologia contribuíram, em alguma medida, para a ampliação do conhecimento sobre o universo das escolas que acolhem os

¹⁴ “Meu colégio não prepara adequadamente...” ou “Meu colégio prepara para o vestibular, mas o cursinho ensina macetes”.

filhos das camadas médias, agregando pistas interessantes de discussão e investigação no âmbito das relações entre famílias e escolas no contexto brasileiro. Além disso, cabe assinalar que a hipótese de classificação proposta neste trabalho está longe de esgotar a necessidade de compreensão desse universo e de seus efeitos propriamente pedagógicos.

Pretendeu-se, assim, abrir novas perspectivas de interpretação dos contextos institucionais em que ocorre a escolarização, buscando fornecer elementos de interesse heurístico e contribuir para a elaboração de construções hipotéticas que poderão ser utilizadas como *modelos de inteligibilidade*, funcionando como instrumentos de classificação para melhor analisar dados coletados (Charlot *et al.*, 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. *ARCHÉ Interdisciplinar*, Rio de Janeiro, Faculdades Integradas Cândido Mendes, ano II, n. 5, p. 5-36, 1993.
- ALMEIDA, A. M. F. Ultrapassando o pai – herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-97.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C.; ALBERNAZ, A.; ANDRADE, M. S.; ORTIGÃO, M. I. R. *Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001*. Rio de Janeiro: Laboratório de Análises Educacionais da PUC-Rio, 2002. Mimeografado.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 145-183.
- _____. *La distinction – critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 1^a reimpressão com alterações do autor. Campinas: Papirus, 1977.
- 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, 1986. p. 95-108.
- BRANDÃO, Z.; LELIS, I. *Elites acadêmicas e escolarização dos filhos*. Rio de Janeiro: SOCED/PUC-Rio, 2003. Mimeografado.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Masson e Armand Colin Editeurs, 1992.
- CONNELL, R. W.; ASLENDEN, D. J.; KESSLER, S.; DOWSETT, G. W. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COUSIN, O. *L'efficacité des collèges; sociologie de l'effet établissement*. Paris: Presses Universitaires de France, 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, 1986. p. 65-94.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.
- FRANCO, C.; MANDARINO, M.; ORTIGÃO, M. I. R. O impacto de plano pedagógico de escola nos resultados escolares. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, IPEA, v. 23, n. 3, 2002.
- MARTINS, C. B. (Org.). *Ensino superior brasileiro; transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARZOCHI, M. “*Emergentes*” ou batalhadores? A relação família-escola na Barra da Tijuca. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar; um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola; trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 49-65.
- _____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). *A escolarização das elites*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.
- 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: EDUSF, 2002.

PAES DE CARVALHO, C. *Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade.* Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, M. P. G. S. C. *Escola católica e formação das elites: um projeto conservador?* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

VEJA RIO. As trinta melhores escolas da cidade. Pesquisa Ipsos-Marplan/Veja Rio. *Veja Rio*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 40-52, 3 out. 2001.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.). *Max Weber: sociologia*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127.

CYNTHIA PAES DE CARVALHO, doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, assessora diversas organizações sem fins lucrativos, assim como projetos de responsabilidade social nas seguintes áreas: pesquisa, planejamento estratégico, formulação de modelos de gestão e monitoramento institucional, avaliação de projetos sociais e políticas pú-

blicas, particularmente em educação e cultura, capacitação de educadores e gestores. Desde 2001, integra a equipe internacional de Iniciativa Latinoamericana no Uruguai, desenvolvendo diversos estudos sobre políticas culturais municipais em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)-Montevideo. Principais publicações: coordenou *Favelas e as organizações comunitárias* (Petrópolis: Vozes, 1994); em co-autoria com Flávia Passos Soares e Patrícia Monteiro Lacerda, *Terceiro setor e articulação interinstitucional* (Brasília: SESI/DN, 2005); Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempos de crise e globalização (*Caderno CRH*, Salvador, Centro de Recursos Humanos/Universidade Federal da Bahia, v. 17, n. 41, p. 243-254, maio/ago. 2004). Participa do grupo de pesquisa em Sociologia da Educação (SOCED) da PUC-Rio, na linha de pesquisa sobre escolarização das elites. E-mail: cynthiapcarvalho@uol.com.br

Recebido em fevereiro de 2005

Aprovado em outubro de 2005