

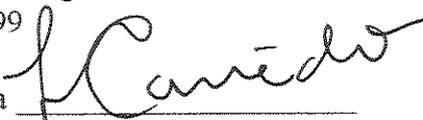
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

## A Escola dos Dirigentes Paulistas

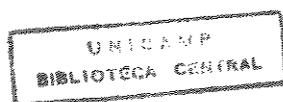
Ana Maria Fonseca de Almeida

Esse exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Ana Maria Maria Fonseca de Almeida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 12/03/99

Assinatura   
Orientadora

Março, 1999



5875966  
7969785

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA	
V.	
TOMBO BC/	37499
PROC.	229199
PREÇO CAB.	11,00
DATA	29/04/99
N.º CPD	

CM-00122804-6

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

AL64e Almeida, Ana Maria Fonseca de.  
A escola dos dirigentes paulistas / Ana Maria Fonseca  
Almeida. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Leticia Bicalho Canêdo.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Elites (Ciências sociais). 2. Escolas particulares. 3.  
Estrutura social. 4. \*Grupos dirigentes. I. Canêdo, Leticia  
Bicalho. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Leticia Bicalho Canêdo

Comissão Julgadora:

Macêdo

Maria Clara Rogério

Zilda de B. Theodoro

Almeida

Paula

Para David

## Agradecimentos

Esse trabalho não teria sido possível sem colaboração dos alunos, professores e diretores que aceitaram participar de entrevistas e responder questionários, e sem a ajuda daqueles que intermediaram minha entrada nos colégios e meu acesso a pessoas chave. A eles, o meu muito obrigado.

A pesquisa deve muito à orientação, ao encorajamento e às críticas de Leticia Bicalho Canêdo. A ela devo também o auxílio precioso para a realização do trabalho de campo.

Agradeço a Agueda Bittencourt pelo incentivo constante desde a época do mestrado.

Sou muito grata a Monique de Saint Martin pela acolhida em Paris e pelas discussões que muito me ensinaram sobre a formação dos grupos dirigentes.

Também sou grata a François Bonvin e Jean-Pierre Faguer pelo que aprendi com eles sobre a relação entre famílias e escola.

O conhecimento de Afrânio Garcia sobre o Brasil muito contribuiu para o aprofundamento dos temas tratados aqui.

Esse trabalho deve muito também às discussões com Antônio Augusto Batista.

Sublinho especialmente a minha gratidão a Graziela Serroni Perosa, Bernardo Gouthier Macedo e Rose Rocha pelas discussões instigantes e pelo apoio constante nesses anos de idas e vindas. A eles, Arilson Favaretto, Dute e Gustavo Sorá devo uma parte importante do prazer com que esse trabalho foi realizado.

Sou grata também a Flávia Rolim Andrade, Lillian Rahal, Eduardo Miranda e Maria Emília Bruno pela presença amiga e pela acolhida em Campinas em fases diferentes, porém igualmente complexas.

Agradeço aos colegas do DASE da Faculdade de Educação por arcarem com o ônus de me proporcionar uma isenção parcial da carga docente no último semestre de realização dessa pesquisa. E agradeço a Wanda dos Santos Silva pela atenção e disponibilidade.

Agradeço igualmente a Nadir e Marina pela ajuda nas lides burocráticas.

Essa pesquisa foi financiada por uma bolsa de doutorado da FAPESP que também proporcionou os recursos financeiros indispensáveis para a realização de um período produtivo de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales em Paris.

## RESUMO

Essa pesquisa aborda as fraturas e articulações entre grupos dirigentes por meio de um estudo de suas experiências de escolarização, tomadas como parte fundamental de um processo de socialização mais amplo. A análise refere-se particularmente àqueles grupos dirigentes que utilizam de forma mais intensiva a via escolar como instrumento de inserção e diferenciação social. Para estudá-los tomou-se para objeto o espaço escolar considerado de alta qualidade na cidade de São Paulo.

O vestibular da USP e as representações da imprensa e de profissionais da educação foram utilizados para identificar os princípios de hierarquização dominantes nesse espaço tal como encontra-se organizado na década de noventa. A história recente do vestibular das universidades públicas paulistas foi usada como instrumento de análise da hierarquia de conhecimentos implementada através desses exames.

Foi analisada a função de *sociodicéia* específica que três colégios privados (dois confessionais e um leigo) desempenham. Para isso, investigou-se: a estrutura do currículo e a organização do trabalho escolar; as características sociais e acadêmicas dos professores e alunos; e as práticas culturais e escolares dos alunos.

Esse estudo ofereceu elementos para uma avaliação das implicações, para a estratificação social brasileira, da situação de *quase* monopólio do ensino privado sobre as vias de acesso às credenciais universitárias mais prestigiadas.

## ABSTRACT

This research approaches the internal division and articulation of the ruling groups by studying of their schooling experiences, taken as a fundamental part of a broader socialization process. The analysis refers in particular to the ruling groups that use in a more intensive way the school [nao pus via] as an instrument of social insertion and differentiation. To study these groups, the space of the schools considered as of high quality in the city of São Paulo was selected for investigation.

The University of São Paulo's entry examination, together with representations of the media and the education professionals, was used to identify the hierarchy principles prevailing in this space during the nineties. A recent history of the *paulistas* public universities' entry examination was the instrument to analyze the hierarchy implemented by these exams between different types of knowledge.

The function of *sociodicy* performed by three private institutions (two catholic and one secular) was analyzed, considering in particular: the curriculum structure and the organization of the school work; the social and academic characteristics of both teachers and students; and the cultural and study practices of the students.

This study provided elements for an assessment of the implication, for the Brazilian social stratification, of the quasi-monopoly held by the private schools on the ways of access to the most prestigious university credentials.

---

**INTRODUÇÃO** 3

PROCEDIMENTOS	10
Entrevista	11
O questionário	14
PLANO DO TRABALHO	17

---

**PARTE I - O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO CONSIDERADA DE ALTO NÍVEL** 19

<b>1. O SISTEMA DE ENSINO</b>	<b>20</b>
INCLUSÃO E PROGRESSIVIDADE	22
SEGMENTAÇÃO	24
EFEITOS DE PERMEABILIDADE	28
O ELO VITAL: ESCOLA SECUNDÁRIA, VESTIBULAR E UNIVERSIDADE	29
Um ensino propedêutico	31
Competência técnica e competência social	33
O vestibular dos anos 90	37
A ruptura da Unicamp	39
A prova de português e redação	43
A reação da USP	47
AS “BOAS ESCOLAS”	50
As escolas que preparam para os cursos mais seletivos	51
As escolas que preparam para os cursos mais disputados	52
As “boas escolas” segundo os “especialistas”	57
Quadro sinóptico	61
Para além das escolas: o mercado da “boa educação”	62

---

**PARTE II - MODOS DE PRODUÇÃO DA “COMPETÊNCIA”** 68

<b>2. COLÉGIO SÃO MARCOS</b>	<b>71</b>
COLÉGIO DE PADRES	72
A produção de um missionário	78
A força das alianças	83
O “aggiornamento”	94
A NEGAÇÃO DA ESCOLA	106
A magia do espaço	109
A inclusão	115
A negação da urgência	121
Humanismo literário não científico	125
O que se ensina quando se ensina português?	129
ANEXO	143
Propriedades sociais das famílias dos alunos	143
Propriedades e práticas escolares dos alunos	151
Práticas culturais dos alunos e suas famílias	155
<b>3. COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO</b>	<b>158</b>
A NOVA CLASSE MÉDIA	160

Shoppings e colégios	162
A invenção da zona leste	170
Endereço e valor da pessoa	175
Moças e rapazes	182
O ADESTRAMENTO DOS CORPOS E DOS ESPÍRITOS	185
A homogeneização	190
Furor disciplinar	194
A « cultura escolar » e a preparação para o exame	196
O que se ensina quando se ensina português?	198
ANEXO	204
Propriedades sociais das famílias dos alunos	204
Propriedades e práticas escolares dos alunos	215
Práticas culturais dos alunos e suas famílias	219
<b>4. COLÉGIO IPIRANGA</b>	<b>221</b>
O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO PRIVADA LAICA DE ALTO NÍVEL	222
A LÓGICA DA EFICIÊNCIA, O DISCURSO DA QUALIDADE	232
OS CLIENTES	240
Cisma cultural	242
URGÊNCIA, COMPETIÇÃO, PRAGMATISMO	248
O que se ensina quando se ensina português?	253
ANEXO	258
Propriedades sociais das famílias dos alunos (comparação entre as áreas de especialização)	258
Propriedades escolares dos alunos - Exatas	266
Propriedades escolares dos alunos - Humanas	267
Propriedades escolares dos alunos - Biológicas	269
<b><u>CONTRIBUIÇÕES E PERGUNTAS NÃO RESPONDIDAS</u></b>	<b>271</b>
Uma escola sob medida	272
Uma relação com a tradição cultural ocidental	273
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO GERAL - A ESCOLA DOS DIRIGENTES: UM OBJETO NEGADO</b>	<b>282</b>

## Introdução

Essa pesquisa aborda as fraturas e articulações entre grupos dirigentes por meio de um estudo das suas experiências de escolarização tomadas como parte fundamental de um processo de socialização mais amplo<sup>1</sup>.

O estudo da escolarização de grupos dirigentes que utilizam intensamente a escola nas suas estratégias de inserção social, como é o caso daqueles focalizados nessa pesquisa, permite retratar a forma específica de constituição de redes de influência e núcleos de formação de poder estruturados por relações de amizade ou alianças matrimoniais. Tal estudo permite também identificar as instâncias de aprendizagem dos modos de gestão das relações (como tratar as pessoas, gerenciar um grupo de trabalho, exercer o poder, etc.). Mas, além disso, é possível ainda, por meio dessa análise, abordar as diferenças de estilo de vida associadas, na fórmula weberiana, a diferenças de *status* concretizadoras das fraturas sociais.

Nesse sentido, o estudo das “escolas dos dirigentes” aqui desenvolvido vai além da simples análise do *produto imediato* gerado por essas escolas (no caso, o aluno bem sucedido diante das exigências do sistema educacional). Mais do que isso, a investigação propõe examinar a função de *sociodicéia* exercida pelo sistema educacional, enquanto instância

---

<sup>1</sup> Trata-se aqui de grupos de pessoas que um determinado sistema de relações coloca numa posição privilegiada na repartição dos bens materiais e simbólicos produzidos por essa sociedade. A ênfase no sistema de relações é importante para explicitar que não se trata de indivíduos específicos nem de posições específicas. Para tornar a leitura desse texto mais fácil, talvez seja útil esclarecer que estou estudando aqui a formação escolar de um grupo de jovens que está em vias de acumular uma série de recursos acadêmicos e sociais considerados necessários na sociedade brasileira para a ocupação das posições sociais dominantes. Se serão eles a ocupar essas posições nos próximos vinte anos, ou se essas posições serão ocupadas por seus colegas que passaram por outras escolas presentes nesse espaço escolar, mas não analisadas aqui, não é muito relevante. O interesse dessa investigação está na sua capacidade de definir o espaço do possível em termos de formação para as posições dirigentes. Para uma visão geral dos problemas teóricos de definição no que se refere ao estudo dos grupos dominantes, ver Wacquant (1993), Grynspan (1996), e, naturalmente, os protagonistas do debate (Marx, Mills, Parsons, Bourdieu, etc.).

produtora da maneira como os grupos dirigentes definem e categorizam a si próprios em relação uns aos outros e também em relação aos grupos sociais menos privilegiados.

Essa construção do problema parte da idéia de que a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social, como já mostraram Bourdieu (1967) e Bernstein (1971), entre outros. Considerando-se que o conhecimento escolar é um importante regulador da estrutura da experiência, torna-se necessário questionar em que medida e de que forma a passagem por um sistema educacional específico pode contribuir para modificar a representação que o aluno tem de si mesmo e a que os outros têm dele.

Para responder a essas perguntas é preciso romper com um certo funcionalismo econômico que não enxerga nada no sistema educacional além da sua função de produção da força de trabalho qualificada. A operação do sistema de ensino numa sociedade determinada só pode ser completamente apreendida se for levado em conta o trabalho que ele realiza em associação com a família ao produzir os agentes sociais mais adequados para ocupar as posições sociais às quais são destinados.

Como analisou Ringer (1979), a importância relativa de cada um dos elementos da dupla família/escola na produção dos agentes sociais está diretamente conectada com o tipo de organização econômica nas diferentes formações sociais. A escola torna-se predominante à medida que o espaço de produção econômica cresce e torna-se mais complexo, passando a exigir um maior volume de conhecimentos para se operar no seu interior.

O volume e o tipo de conhecimento necessário para a formação de produtores capazes de responder às demandas do espaço de produção assim organizado impõem a concentração e

intensificação das atividades formadoras num nível que dificilmente pode ser assumido pelas famílias. Essas, em consequência, delegam parte do seu trabalho de formação a instituições especializadas.

A escola é investida, assim, de uma dupla missão: produzir a força de trabalho demandada pelo espaço de produção econômica e produzir os agentes socialmente inseridos, i.e., inseridos numa cultura demandada pelos grupos familiares<sup>2</sup>. Definida, porém, como instância formadora a partir de uma delegação da família (e não do espaço de produção econômica), ela depende menos das demandas de produção da mão de obra colocadas pelo espaço de produção econômica do que das demandas de produção de agentes sociais adequados ao grupo familiar<sup>3</sup>.

Dessa maneira, além de se constituir como uma instância de produção de mão de obra qualificada (da qual, aliás, não tem nem mesmo o monopólio), o sistema de ensino constitui-se também num aparelho jurídico que, ao garantir nos diferentes mercados a competência daqueles que forma, produz o trabalhador universal. O sistema educacional institui, nesse movimento, as bases para uma relativa independência da família em relação ao espaço de produção econômica.

---

<sup>2</sup> Concebendo-se, segundo a conceituação de Bourdieu (1975), as formações sociais como um sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes, a relação de comunicação pedagógica, quer envolva a família, quer a escola, ou ambas, passa a ser entendida como o processo de imposição e inculcação da cultura legítima. A relação de comunicação pedagógica realiza, em outras palavras, a imposição e inculcação de uma visão de mundo, um ponto de vista ou, melhor, a visão a partir de uma posição determinada na hierarquia social.

<sup>3</sup> Ao contrário de um certo senso comum que não vê senão subordinação na relação do sistema de ensino com o espaço de produção econômica, alguns estudos documentam situações em que tanto o sistema de ensino contribuiu para modelar o sistema produtivo, quanto o sistema produtivo contribuiu para modelar o sistema de ensino. Isso ocorreu mesmo a partir do momento em que as interações entre o mercado de trabalho e o sistema de qualificações educacionais tornaram-se mais próximas e certas formações passaram a ser percebidas como pré-requisitos para a ocupação de determinados postos. Ver, por exemplo, Sanderson (1970) e Wiener (1981). Para o Brasil, ver Carvalho (1978) e Cardoso (1982).

Pensar as escolas como espaços onde são construídas as diferenças entre os grupos sociais, mas que são, ao mesmo tempo, relativamente independentes das imposições da ordem econômica, pressupõe aceitar como provável que as famílias, instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, procurarão (de maneira intencional ou não) aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam.

Essa idéia, por sua vez, pressupõe que cada instituição educacional seja portadora de um *estilo* mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos potenciais novos clientes. Um estilo 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.

A adequação total entre o tipo de escolarização oferecido pela instituição e o *ethos* específico de cada família é raramente verificada na realidade. Mas a possibilidade (lógica) da coincidência perfeita entre uma e outro, mesmo se construída como idealização, impõe sobre as famílias os limites definidores do espaço do possível em termos da escolarização do seus filhos.

Toma-se, então, nessa pesquisa, a idéia da ocorrência de uma correspondência entre o tipo de escolarização buscado pelos diferentes tipos de famílias e as escolas onde eles realmente matriculam seus filhos como ponto de partida para compreender os problemas de diferenciação social que esses grupos se colocam em momentos específicos de sua história.

Mas, esse encontro entre famílias e escolas não é, evidentemente, estruturado apenas pelos anseios das famílias, pelo menos nas sociedades que dispõem de um sistema de ensino

unificado, onde o Estado se apresenta como promotor de uma educação para *todas* as famílias, independentemente, logo, dos desejos de *cada* uma delas. Nesses casos, o Estado garante para o sistema educacional um grau não desprezível de autonomia também com relação às famílias que está encarregado de servir<sup>4</sup>.

O Brasil constitui-se num terreno particularmente adequado para o estudo dos limites impostos a essa autonomia do sistema de ensino. Isso é especialmente válido no nível secundário, em decorrência da situação de *quase* monopólio do segmento privado do sistema de ensino na formação dos grupos dirigentes.

O efeito mais flagrante desse quase monopólio é a dependência das escolas em relação às famílias fornecedoras dos seus clientes, já que esses são a origem principal dos recursos financeiros necessários ao funcionamento dos estabelecimentos.

Será que essa situação implica a transformação das escolas reservadas às famílias dos dirigentes brasileiros em reféns das demandas e expectativas que essas expressam com relação à educação dos seus filhos?

Aqueles que têm um mínimo de familiaridade com o espaço escolar brasileiro sabem que a noção de *refém* é bastante inadequada para descrever a relação que um certo número de escolas privadas estabelecem com as famílias de seus alunos. Refiro-me aqui àquelas instituições caracterizadas comumente pela imprensa como *super colégios*, em função do alto conceito social atribuído à preparação acadêmica que oferecem.

---

<sup>4</sup> Ver, Bourdieu e Boltanski (1975) para uma apresentação mais detalhada dessa hipótese, Prost (1981) para uma demonstração empírica a partir do caso francês e Ringer (1979) para uma comparação entre os casos francês, alemão e inglês.

Não se pode negar que a posição social da família, especialmente a sua situação econômica, desempenha um papel essencial para garantir a admissão dos seus filhos, já que, na maioria dos casos, os custos das mensalidades cobradas são bastante elevados. Não obstante, essa situação econômica não é suficiente para *comprar* uma boa educação. Uma vez aceitos nessas escolas, os jovens passam a ser julgados e apreciados por critérios essencialmente escolares. Isso deve ser reconhecido mesmo considerando-se que esses critérios apenas traduzem, para uma linguagem escolar, os princípios de dominação dados pelo posicionamento diferencial de cada grupo social nas condições de acesso à cultura<sup>5</sup>.

Aceitando-se esse primeiro ponto, somos imediatamente confrontados com a questão de saber *por que* determinadas escolas privadas brasileiras conseguem manter uma autonomia significativa frente às famílias que estão encarregadas de servir?

A resposta deve ser buscada no modelo escolar de formação de grupos dirigentes até agora em vigor no país. Um elemento desse modelo é especialmente determinante: o fato de que a passagem para o tipo de ensino superior visto como necessário para a entrada nas posições sociais dominantes (aquele oferecido pelas universidades públicas mais prestigiadas) é regulada por um exame em que são medidas competências propriamente escolares dos alunos e que é realizado numa situação de alta competitividade.

O poder das escolas em interferir na seleção dos alunos destinados à universidade, então, é o que permite a elas, e ao sistema de ensino por extensão, estabelecer uma autonomia

---

<sup>5</sup> Uma demonstração dessa autonomia é a capacidade demonstrada por certos colégios em *produzir o fracasso escolar* de jovens cujas famílias apresentam-se com capacidade financeira e social suficiente para dominar o colégio em questão, mas que, não obstante, aceitam e convivem com esse *veredito escolar*.

específica com relação às famílias. Essa autonomia, no entanto, não deixa de ser limitada pela dependência econômica das escolas com relação aos pais dos alunos.

Nesse sentido, um dos interesses do estudo do caso brasileiro é a possibilidade que ele oferece de verificar a operação de um sistema de ensino relativamente pouco autônomo em relação às famílias dos dirigentes que ele está encarregado de formar e de discutir os efeitos dessa situação sobre a produção das diferenças sociais.

Trata-se de um estudo que fornece elementos para pensar a maneira mais apropriada de tornar operacionalizável a noção de capital cultural ou, mais particularmente, a noção de capital escolar, para tratar da estratificação social no país.

A investigação das formas de escolarização secundária dos grupos dirigentes é tomada aqui como uma etapa necessária na produção das análises sobre o poder. A presente pesquisa foi pensada e organizada a partir de um interesse em estabelecer fundamentos para essas análises, dada a falta de estudos sistemáticos sobre o tema.

Tomando a cidade de São Paulo para estudo, a preocupação central foi examinar (i) a pertinência de se pensar a ocorrência de uma concordância entre as demandas e expectativas das famílias dos grupos dirigentes (ou em processo de entrada nesses grupos) e a organização do segmento privado do sistema de ensino, (ii) os elementos da experiência escolar e da estrutura social que concretizam essa concordância e, por fim, (iii) os limites desse acordo.

## Procedimentos

Esses objetivos impunham uma abordagem que contemplasse, ao mesmo tempo, as características do espaço de escolarização dos jovens oriundos dos grupos sociais dirigentes e os elementos definidores da formação oferecida pelas escolas aí incluídas.

Determinadas formações universitárias oferecem uma forte garantia de inserção em posições de controle ou com alto grau de autonomia. Essas formações são, em sua maioria, oferecidas pelas universidades que ocupam uma posição dominante no espaço escolar. No caso paulistano, utilizei a origem escolar dos alunos das carreiras mais seletivas da Universidade de São Paulo como ponto de partida para identificar os principais colégios envolvidos na preparação dos que são chamados a ocupar aquelas posições. Esse procedimento está explicado com mais detalhe no primeiro capítulo.

Como resultado, o espaço das escolas dos dirigentes foi definido como o espaço das escolas consideradas de alta qualidade. O grupo de escolas construído a partir dessa definição foi confrontado com as listas de “boas escolas” produzidas pela imprensa especializada em atender as famílias dos grupos mais privilegiados, para controlar as possíveis distorções induzidas por esse procedimento. O grau elevado de redundância encontrado entre os dois conjuntos de escolas foi entendido como uma indicação da adequação do procedimento.

Para identificar os elementos da experiência escolar e da estrutura social que concretizam a concordância entre famílias e escolas era necessário definir um número limitado de escolas. Não procurei constituir uma amostra *representativa* das escolas consideradas de alta qualidade na cidade de São Paulo, optando por diversificar o conjunto das escolas de forma a tratar cada caso como um exemplo do tipo de situação que poderia ocorrer nesse

espaço escolar específico. De todo modo, tal representatividade não pode ser realmente aferida e seria de pouca utilidade para um estudo dos processos de adequação entre grupos sociais e tipos de formação escolar, onde o interesse de cada caso reside exatamente na sua exclusividade.

Foram, assim, escolhidos os três estabelecimentos que reúnem de maneira mais completa as propriedades que definem os posicionamentos possíveis nesse espaço escolar. As escolas diferenciam-se, assim, tanto em termos das características sociais das famílias dos alunos, quanto em termos das suas características pedagógicas. Esses dois conjuntos de propriedades demonstraram corresponder também a uma fratura geográfica na cidade que, por sua vez, como se notou posteriormente, está associada às modificações na estrutura social de São Paulo ao longo desse século. Os três estabelecimentos são descritos mais detalhadamente no segundo capítulo. Por ora, importa notar que dois entre eles são mantidos por congregações católicas e o terceiro é leigo.

Nos três ambientes, a investigação tinha como objetivo a produção de dados que permitissem relacionar o estilo pedagógico da escola com as demandas das famílias para a educação de seus filhos. Mas também relacionar essas demandas com a história do grupo social de que as famílias fazem parte. Para tal, além da pesquisa histórica, foram realizadas entrevistas, *enquête* por questionário e observação dos espaços escolares.

## Entrevista

Para construir o estilo pedagógico de cada estabelecimento foi importante não só examinar os elementos objetivos que o conformam, como também a imagem de colégio que os

seus porta-vozes estariam interessados em apresentar à pesquisadora. Essa imagem é tomada aqui como expressão dos elementos valorizados ou não pelos envolvidos. Elas são, dessa forma, instrumentos úteis para identificar problemas concretos que as famílias se colocam quando definem para seus filhos uma experiência escolar particular em meio às que estão disponíveis nesse espaço escolar num momento dado.

Em função dessa tomada de posição inicial, as atividades de pesquisa no interior de cada colégio foram organizadas a partir dos aspectos propostos, pelos entrevistados, como relevantes para *compreender* o colégio a que estavam ligados. As entrevistas desempenharam um papel decisivo na identificação desses aspectos.

Como está descrito nos capítulos seguintes com mais detalhe, em cada escola foram realizadas entrevistas com o diretor e/ou coordenadores gerais e com os coordenadores de duas disciplinas (Língua Portuguesa e aquela considerada em cada ambiente como o *gargalo* do secundário: química em dois colégios, matemática num terceiro). Foram também realizadas entrevistas com dois alunos da segunda série (uma moça e um rapaz) e com dois ex-alunos<sup>6</sup>.

Ora, toda relação de pesquisa é uma relação social que tem efeitos concretos sobre os resultados obtidos. Quando se fala em *imagens*, em *compreensão dos elementos valorizados* num determinado espaço social, é importante ter em mente que está se falando da percepção do pesquisador, produzida a partir de uma relação específica estabelecida com o entrevistado.

---

<sup>6</sup> As atividades de pesquisa ligadas aos alunos foram desenvolvidas primordialmente nas segundas séries. A princípio, a minha intenção era ouvir os alunos da terceira série, que teriam, em seu conjunto, estudado por mais tempo em cada colégio. Como uma das escolas me negou o acesso a esses alunos porque eles estariam “muito ocupados com a preparação para o vestibular”, optei por trabalhar com os alunos da segunda série em todas elas.

Para o caso em discussão, é preciso notar que a recepção de uma *pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp* se deu de forma diferente em cada um dos ambientes: quanto mais dominante a posição ocupada pelo colégio no espaço escolar, menor valor parecia possuir essa credencial. Em todos os casos, porém, essa vinculação fez com que a pesquisadora fosse recebida como uma especialista em educação. Em dois colégios, por exemplo, fui convidada a organizar discussões com os professores sobre a “qualidade do ensino”. Ao mesmo tempo, fui tratada, de várias maneiras e em diferentes situações, como estrangeira nesse ambiente, por não ser de São Paulo e por não ter sido escolarizada ali.

Essas percepções não deixaram de interferir na maneira como os entrevistados escolhiam os assuntos relevantes e respondiam às minhas perguntas. Penso especialmente nas explanações sobre o significado pedagógico de determinadas escolhas que presidem a organização do trabalho no interior dos colégios, nas longas digressões sobre a história da cidade de São Paulo ou nas explicações detalhadas sobre determinados modos de agir, vistos como essencialmente “paulistanos”.

A escolha dos temas tratados nas entrevistas e o tempo a eles dedicados foram também influenciados pelo fato de que os diretores, coordenadores, professores e mesmo os alunos desses colégios estão há muito habituados a refletir sobre as suas experiências, em função mesmo da posição que ocupam no espaço escolar.

Uma teorização, coletivamente construída, sobre o trabalho no qual estão envolvidos já existia antes que a minha primeira pergunta fosse apresentada. A situação de entrevista foi, em muitos casos, utilizada pelos entrevistados para apresentarem e defenderem pontos de vista referentes a debates internos ou externos nos quais estavam envolvidos.

Ao mesmo tempo, importa notar ainda que os diretores, coordenadores e professores entrevistados dispõem de uma competência no uso da linguagem adquirida ao longo do exercício profissional. Trata-se de uma habilidade que os permite controlar a fala de acordo com suas estratégias de apresentação (de si próprios e dos colégios) e produzir discursos específicos para a situação de entrevista. Isso não foi esquecido no momento em que essas foram analisadas. Os discursos foram considerados como sinalizadores dos instrumentos simbólicos utilizados por cada grupo para se posicionar uns com relação aos outros.

Às imagens dos colégios construídas a partir desses testemunhos procurei, num segundo momento, relacionar os elementos objetivos da organização do ensino obtidos a partir da análise da organização do trabalho escolar.

As informações sobre os colégios foram relacionadas, por sua vez, as propriedades escolares e práticas culturais dos alunos e das propriedades sociais das suas famílias. Os dados referentes a esse último ponto foram produzidos principalmente por meio de um questionário.

## O questionário

Foram aplicados questionários em três turmas de segunda série em cada colégio ( $n_{total} = 289$ ). Os questionários foram respondidos em sala pelos alunos de dois colégios. Num deles, o professor de física, solicitado pelo diretor geral, ofereceu-se passar o questionário numa parte da sua aula, no outro, o coordenador da segunda série encarregou-se de coordenar o processo. No terceiro colégio, os alunos levaram o questionário num dia e trouxeram de volta no outro. A taxa de resposta nos dois primeiros casos foi de 100% e, no terceiro, ficou em torno de 92%.

Um dos objetivos centrais do questionário era recolher informações sobre os alunos e suas famílias que pudessem ser utilizadas para discriminar as clientela de cada colégio. Com relação às propriedades das famílias, baseei-me sobretudo em questões sobre a ocupação e escolarização dos pais e avós, assim como em questões sobre o tamanho da fratria e o bairro onde mora a família.

Uma dificuldade na análise dos questionários esteve relacionada com a escolha da classificação mais adequada para posicionar socialmente os pais e os avós dos alunos em aspectos outros que o nível de instrução. Em versões anteriores do questionário, aplicadas como teste a jovens de 16 anos de outras escolas, as questões sobre a renda da família ficavam invariavelmente sem resposta. Alguns alunos diziam não ter como responder às questões sem consultar os pais.

Uma vez que a aplicação do questionário em sala de aula era importante para garantir uma taxa de respostas elevada, optei por renunciar a essa pergunta na versão final e incluir questões sobre a *ocupação* dos pais e avós. Pedia-se, além disso, que os alunos especificassem a posição na ocupação (se tratava-se de *empregador*, *empregado* ou *autônomo*).

Esse novo formato, ainda em versões preparadas como teste, não parecia apresentar qualquer problema para os alunos, que respondiam majoritariamente utilizando as mesmas categorias utilizadas pelo FIBGE. Nas respostas dos alunos dos três colégios analisados, apareceu uma pequena proporção de *bancários* e *funcionários públicos* aos quais não foi associado nenhuma informação sobre a posição hierárquica da ocupação. Como essas respostas representaram menos de 3% do total, não chegaram a comprometer a análise geral<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Para tratá-las criei um categoria especial “bancários” e considerei como nulas as respostas “funcionário público”.

As ocupações assim definidas foram classificadas segundo as tabelas para análise de mobilidade social preparadas por Nelson do Valle Silva (1992).

A categorização de Valle Silva reúne num mesmo grupo as ocupações que apresentam uma homogeneidade razoável de posições de mercado e de trabalho. A idéia é reunir numa mesma categoria grupos que compartilham oportunidades de vida similares, isto é, que possuem meios disponíveis (bens ou qualificações) para obter ganhos parecidos dentro da mesma ordem econômica.

Para isso, Valle Silva operacionalizou categorias que expressassem as semelhanças e diferenças significativas para o mercado de trabalho brasileiro: as dicotomias entre os setores rural e urbano, manual e não-manual; as diferenças entre os setores de serviços (terciário) e industrial (secundário) e entre a qualificação e a não qualificação. Além disso, para o grupo social que interessa mais aqui, o autor distinguiu as ocupações técnicas das administrativas, diferenciando, no interior do primeiro grupo, as ocupações referentes às profissões liberais clássicas, onde incluiu a economia, além de engenharia, medicina, direito. Nas ocupações administrativas, separou aquelas que se referem às funções de propriedade (proprietários empregadores e por conta própria) das assalariadas. Essas últimas foram separadas por nível de especificação. Dessa maneira, o autor construiu também uma gradação entre as ocupações que permitem um maior ou menor grau de autonomia e controle. Esse instrumento foi considerado satisfatório para discriminar as famílias dos alunos de cada colégio.

## **Plano do trabalho**

A primeira parte do texto é dedicada à construção do espaço da educação de alto nível da cidade de São Paulo tal como ele encontra-se organizado nos anos noventa. O vestibular da USP e as representações da imprensa e de profissionais da educação são utilizadas para identificar os princípios de hierarquização dominantes nesse espaço. Uma história recente do vestibular das universidades públicas paulistas particularmente interessada em apontar o lugar reservado a cada disciplina foi realizada para servir como instrumento para análise da hierarquia de conhecimentos implementada através desses exames.

A segunda parte do trabalho dedica-se a examinar o vínculo entre famílias e colégios. Esse exame se deu através da análise das condições que tornaram possível a existência de cada um desses colégios (ou, mais precisamente, dessas formas específicas de organizar a experiência escolar).

Para isso interrogou-se simultaneamente os efeitos produzidos por modificações acontecidas em diferentes esferas de ação social: as famílias, o estado e o estatuto particular de cada colégio. As famílias foram abordadas através de uma discussão sobre as alterações na estrutura social da cidade ao longo desse século. As transformações do estado foram analisadas a partir da análise das mudanças nas regulamentações que concernem mais diretamente ao domínio da educação. Para interrogar o efeito do estatuto particular dos colégios confessionais, considerou-se a sua participação no universo religioso, onde a Igreja Católica desenvolve estratégias que ultrapassam o espaço educacional, como um elemento importante para compreender o trabalho de formação que se dispõem a desenvolver. No caso

do colégio laico, considerou-se a sua participação no espaço das escolas laicas também como um elemento significativo na análise do trabalho que implementa.

Cada um dos capítulos que compõem a segunda parte foi dedicado a um dos colégios.

## **Parte I - O espaço da educação considerada de alto nível**

## **1. O sistema de ensino**

A concessão de cada diploma, ao final de um longo processo de escolarização, se vista em relação ao trabalho de inserção social realizado pela escola, pode ser concebida como o equivalente ao estabelecimento de um veredito sobre a competência escolar e social daquele que o recebe, expressando, na mesma operação, um veredito sobre a incompetência também escolar e também social dos que não o receberam.

Em cada cerimônia de formatura o sistema educacional, apoiado por uma autoridade reconhecida por todos - o Estado -, atesta as diferenças de mérito e capacidade entre indivíduos supostamente submetidos a testes racionais em igualdade de condições e articula, nesse momento, o valor diferencial atribuído aos diferentes diplomas que está encarregado de distribuir.

A mesma operação que pretende atestar a posse de uma determinada competência produz, de fato, separações sociais entre os diversos grupos: diplomados e não diplomados, em primeiro lugar, mas também entre as diferentes classes de diplomados - no caso do ensino superior, por exemplo, as diferenças entre médicos, engenheiros, advogados, professores, físicos, sociólogos, etc.

As fronteiras sociais construídas através do veredito escolar constituem-se hoje num dos definidores fundamentais, ainda que não o único, da inclusão e exclusão dos indivíduos no grupo dos que têm acesso aos benefícios sociais.

O sistema educacional passou, dessa maneira, a desempenhar uma função que já foi prerrogativa do nascimento e que era, em muito maior grau, controlada pelas famílias. Essa forma de produção das desigualdades, veiculada através da ideologia da igualdade de

oportunidades, satisfaz as exigências democráticas da sociedade moderna, negando legitimidade pelo menos para as formas mais visíveis de favoritismo e discriminação.

Isso, porém, é um fenômeno típico das sociedades onde o conjunto das formas escolares e instituições educacionais presentes num território nacional determinado está organizado como um sistema, já que o processo de sistematização do ensino corresponde historicamente a um processo, tão abrangente quanto esse, de codificação e organização das relações entre tipos de escolas, tipos de estudos universitários e, por fim, entre essas duas dimensões e os postos de trabalho.

É por isso que falar de função social do diploma e atribuir um trabalho de hierarquização social às operações de hierarquização escolar só faz sentido a partir da existência de uma tal estrutura que não confunde-se com um conjunto de instituições educacionais ou formas escolares reunidas a partir de um critério qualquer.

O conjunto de escolas jesuítas, por exemplo, não constitui um sistema nesse sentido. Apesar de organizadas num “sistema” no qual todas as instituições e processos estavam perfeita e exatamente regulados, as escolas jesuítas não estavam relacionadas com outras formas de educação que também existiam no mesmo contexto nacional ou regional.

A constituição de um *sistema de ensino* no Brasil se dá a partir dos anos trinta, no quadro das reformas políticas e administrativas conhecidas hoje como a construção do Estado Nacional. Essas iniciativas inauguraram o controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização da escolarização nacional como, por exemplo, a definição dos conteúdos de ensino, a formação dos professores, e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos. Tais mudanças impuseram a articulação dos vários tipos de instituições

educacionais e formas escolares existentes no território, gerando a sua sistematização: as diferentes instituições e formas escolares passaram a relacionar-se umas com as outras e as funções de cada uma passaram a se definir por contraste ou complementaridade com as funções das outras.

Como argumenta Ringer (1979), a forma como cada sistema de ensino contribui para a produção de diferenças sociais pode ser avaliada em termos de três propriedades: *inclusão*, *progressividade* e *segmentação*. A inclusão é medida em termos do número de matrícula por faixa etária, a progressividade diz respeito ao grau de recrutamento dos alunos oriundos dos grupos sociais menos privilegiados e a segmentação, por sua vez, indica a subdivisão do sistema em escolas ou programas paralelos que se diferenciam tanto em termos do seu currículo, quanto em termos da origem social dos seus alunos.

### **Inclusão e progressividade**

Qualquer pessoa que tenha algum contato com as estatísticas educacionais brasileiras tem noção do baixo índice de inclusão e progressividade com que opera o sistema de ensino nacional<sup>8</sup>.

As transformações por que passou o ensino secundário no Brasil nas últimas décadas ainda não alteraram o fato de que esse nível de ensino atinge uma parte bastante pequena da população, como se pode ver na tabela abaixo.

---

<sup>8</sup> Para uma discussão das taxas de inclusão, ver o artigo de Sérgio Ribeiro, "A pedagogia da repetência", *Estudos Avançados*, 12 (5): 7-21, 1991. A análise da progressividade, por sua vez, é melhor realizada quando vinculada a um estudo das formas de segmentação em vigor nesse sistema, como mostra a discussão que se segue.

TABELA 1-1  
BRASIL  
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO (%), SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO, POR ANOS  
(1960-1990)

Nível de escolarização	1960	1970	1980	1990
	46	42	33	22
Primário (1a. à 4a. séries)	41	40	41	38
Primário (5a. à 8a. séries)	10	12	14	19
Secundário	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: UNDP/IPEA, Relatório sobre Desenvolvimento Humano, Brasília: 1996

Mesmo quando se toma como referência apenas a classe de idade considerada *apropriada* para cursar o nível secundário de ensino (15 a 17 anos), a proporção da população aí incluída chegava não ultrapassava os 19% em 1994 (*Unesco Statistical Yearbook*, 1998).

Esses números contrastam não apenas com a situação encontrada no mesmo ano em países de desenvolvimento recente como a Coreia, onde 92% da população na faixa de idade *apropriada* estava cursando o secundário, mas contrastam também com alguns países do Caribe, como a Jamaica, por exemplo, onde essa população chegava a 64% em 1992. A taxa brasileira chega a ser inferior mesmo àquelas apresentadas por países muito mais pobres da América Latina como a Bolívia (27% em 1990)<sup>9</sup>.

Para quem se interessa em estudar a escola secundária brasileira, um dos efeitos mais importantes desses baixos índices de inclusão e progressividade do sistema de ensino é a sua transformação numa espécie de reduto das classes médias e superiores, seus tradicionais

<sup>9</sup> No que se refere à proporção da *população total* que atingiu a escola secundária, as diferenças também são bastante expressivas. Enquanto no Brasil essa proporção estava em torno de 45% em 1994, ela chegava a 58% no México no mesmo ano, a 77% na Argentina em 1996, e a 70% na Jamaica em 1992 (*Yearbook*, op.cit.)

usuários<sup>10</sup>. Mas, a relação entre esses grupos e o ensino médio não pode ser descrita simplesmente como uma relação de exclusividade, já que eles utilizam de forma bastante diferente cada um dos seus segmentos.

## **Segmentação**

Como, porém, reconhecer a segmentação do sistema de ensino nacional se a sua estrutura formal é descrita como um espaço praticamente indiferenciado? A partir da legislação, principalmente aquela que vigora depois da Lei 5692/71, e da prática de nomeação corrente dos tipos de ensino praticados no país é praticamente impossível dar peso significativo à diferenciação curricular associada à existência de um ensino profissionalizante que aparece de maneira apenas marginal nos números do censo escolar.

Isso, porém, não significa ausência de segmentação. Apenas mostra que a diferenciação de trajetórias escolares no sistema de ensino brasileiro não diz respeito tanto a uma separação formal dos currículos. A diferenciação das carreiras escolares segundo o grupo social de origem se dá, no Brasil, de forma muito mais insidiosa através da separação entre ensino privado e ensino público. Essa separação, porém, não é operada da mesma maneira em todos os níveis de ensino, já que diferentes significados são atribuídos à passagem pelo segmento privado ou público num ou noutro momento da escolarização.

---

<sup>10</sup> As transformações que se anunciam com o aumento das matrículas no ensino médio nos últimos anos parecem apontar o fim dessa era. As estatísticas oficiais têm mostrado um forte crescimento da matrícula no ensino médio. A taxa de crescimento entre 1985 e 1994 teria sido de 68,2% para todo o país (Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC).

Assim, vista a partir da cidade de São Paulo, uma trajetória escolar bem sucedida está estreitamente conectada com a passagem pelo segmento privado do sistema de ensino no nível secundário e pela universidade pública, no nível superior.

No momento do vestibular, quando o mérito dos candidatos é supostamente avaliado em igualdade de condições, a conexão entre educação secundária privada e educação superior pública é exposta em toda a sua dramaticidade, já que os alunos admitidos nas carreiras mais seletivas das universidades públicas são aqueles que tiveram condições de freqüentar as escolas consideradas de alto nível da rede privada<sup>11</sup>. Quanto aos outros, eles dispõem apenas dos cursos menos reconhecidos nas instituições públicas ou das faculdades privadas que freqüentam no período noturno - se trabalham para arcar com as altas mensalidades - ou diurno - se pertencem a um meio privilegiado mas foram excluídos, ou excluíram-se, das trajetórias escolares mais valorizadas<sup>12</sup>.

A cisão do sistema de ensino faz com que, no Brasil, as dimensões econômicas da origem social do aluno tenham um peso especial na determinação da sua trajetória escolar, se comparado com outros países onde a universalização e extensão da escolarização baseou-se mais significativamente na provisão da educação pública. Tem-se, assim, uma paisagem educacional marcada pela existência de um espaço reservado à produção de uma elite acadêmica ou intelectual que é o resultado de uma articulação entre o segmento público e o

---

<sup>11</sup> As exceções a essa regra, como, por exemplo, o curso de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, são relativamente inexpressivas para ameaçarem a posição hegemônica da universidade pública, pelo menos na cidade de São Paulo.

<sup>12</sup> Eu incluo nesse segundo grupo tanto os filhos das famílias privilegiadas que foram expulsos das trajetórias escolares consideradas como naturais para o seu grupo social como os filhos de famílias que, ocupando importantes posições econômicas, não consideram a opção universitária como interessante para a inserção social. Sobre o primeiro grupo, ver Martins (1981), especialmente o capítulo 3; sobre o segundo, ver Grün (1992).

privado do sistema. Resta qualificar de maneira mais precisa esse segmento privado ao qual parecem ser atribuídas todas as qualidades.

Mesmo considerando-se o fato de que apenas raramente essa educação secundária considerada boa é encontrada em escolas públicas<sup>13</sup>, alguns indicadores mostram que a identificação entre escola privada e bom ensino ou melhor, trajetória escolar bem sucedida, não pode ser automática. O segmento privado do sistema de ensino é bastante heterogêneo e nele podem ser encontradas tanto escolas consideradas muito ruins, quanto escolas cujos padrões de excelência são alardeados como dignos de figurarem ao lado das instituições de formação cujo mérito acadêmico é reconhecido em países ditos desenvolvidos.

Um exame mais minucioso dos indicadores disponíveis hoje mostra que o setor considerado como de alta qualidade no segmento privado de ensino é muito pequeno.

Numa cidade como São Paulo, por exemplo, que dispõe de 916 escolas que oferecem o nível secundário de ensino (480 públicas, 436 privadas), 32% das vagas nas carreiras mais disputadas em 1997 (as dez carreiras que apresentaram uma proporção candidato/vaga maior ou igual a trinta) foram preenchidas pelos alunos de dez colégios paulistanos - nove privados, um público (Escola Técnica Federal). O restante dos alunos aprovados nessas carreiras (528) vieram de outros 320 colégios paulistanos ou de outras cidades<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> As exceções mais notáveis são as escolas técnicas federais, um pequeno sub-setor do sistema público (todas as escolas secundárias administradas pelo governo federal recebiam apenas 3% do total dos alunos matriculados no segundo grau no final dos anos oitenta).

<sup>14</sup> *Revista Veja-São Paulo*, março 1997: 14. O preço das mensalidades nos nove estabelecimentos variava na época entre R\$ 280,00 (um colégio), R\$ 500,00 (três colégios); R\$600,00 (dois colégios) e R\$ 700,00 (três colégios). (*Veja São Paulo*, 1997). Um valor certamente alto, mas não diferente dos valores praticados por colégios privados destinados à alta classe média na cidade que não operam no setor da “educação de alta qualidade”.

Nem mesmo a alta seletividade do exame vestibular da USP, resultado do pequeno número de aprovados (6872) em relação ao número de candidatos (120000), associada ao número de escolas secundárias privadas da cidade, é suficiente para diversificar de maneira mais efetiva a origem escolar dos candidatos aprovados nesses cursos<sup>15</sup>.

A alta concentração da produção de jovens universitários nuns poucos colégios secundários mostra que outros fatores que não financeiros estão em jogo na conformação de uma experiência escolar bem sucedida.

Uma das maneiras de penetrar no sistema de relações que torna possível a existência desses seres especiais, os alunos “competentes”, destinados a responderem exemplarmente às mais duras exigências do sistema de ensino, é abordar a “boa educação” como objeto das lutas que são travadas pelos diferentes grupos sociais em torno dos diplomas distribuídos pelo Estado, percebendo-os como “bilhete de entrada” no conjunto dos que estão habilitados a receber a parte mais valorizada dos recursos sociais.

Isso significa tratar o veredito escolar como o resultado da imposição de um modelo de excelência tornado legítimo. As condições que permitem uma tal imposição não podem ser percebidas, porém, sem que se trate na sua complexidade o fato de que a segregação entre o segmento público e o segmento privado de alta qualidade se dá no interior de um sistema unificado.

---

<sup>15</sup> Como acontece, por exemplo, no caso específico do curso de Jornalismo (matutino) nesse mesmo ano, onde cada aluno matriculado em primeiro ano vinha de uma escola secundária diferente (*Veja*, 12/03/97).

## Efeitos de permeabilidade

A unificação do sistema impõe, em primeiro lugar, uma identidade de vocabulário entre os seus dois segmentos e define formalmente como idênticos os títulos, os diplomas e os conteúdos ensinados. Esse dispositivo permite tratar duas realidades educativas muito diferentes como se fossem equivalentes e cria, por consequência, as condições necessárias para o esquecimento das características específicas às quais se deve o rendimento diferencial da escolarização realizada em cada um desses diferentes espaços.

Entre esses dois espaços, circulam professores e projetos pedagógicos considerados como legítimos. O sentido dessa circulação obedece, sem dúvida, aos constrangimentos impostos pela disparidade entre os dois pólos de um sistema onde todas as qualidades são atribuídas ao segmento do segmento privado considerado como de alto nível e todas as dificuldades e incompetências ao segmento público na sua globalidade<sup>16</sup>.

Como consequência, o pólo privado considerado de alto nível passa a ser usado como representação da "boa educação" perseguida como ideal pelo outro segmento. Através da circulação de projetos pedagógicos e cursos de treinamento, o que circula de fato são os critérios a partir dos quais são avaliados e, no mais das vezes, condenados, os alunos, professores e práticas pedagógicas do segmento público.

---

<sup>16</sup> A permeabilidade entre os dois segmentos revestiu-se ainda de um outro caráter a partir do início dos anos noventa, quando os proprietários e os diretores das escolas privadas consideradas de alto nível começaram a fazer parte das equipes estatais de planificação da política educativa pública. O secretário da educação que reformou a educação pública estadual em Minas Gerais, por exemplo, é também o proprietário de uma escola desse tipo. Em São Paulo, a segunda pessoa na hierarquia da secretaria de educação no atual governo é diretor licenciado de um dos colégios privados de melhor reputação na cidade de São Paulo. Mais recentemente e num nível mais abrangente assistiu-se à importância da participação de profissionais da Escola da Vila em São Paulo na organização do currículo nacional da educação fundamental (1a. à 4a. séries). Esses desenvolvimentos são analisados com mais detalhe no capítulo 4.

Essa função social do diploma (ou do “sucesso escolar”) não pode ser completamente compreendida sem que se trate as diferentes instituições, currículos e diplomas presentes no sistema de ensino nas suas relações uns com os outros<sup>17</sup>.

É apenas através dessa problematização que as lutas pela definição do saber escolar legítimo adquirem todo o seu sentido. Daí a pertinência de se interrogar os princípios de hierarquização do espaço da educação considerada de alto nível, o que nos remete a uma discussão sobre o papel aí desempenhado pelo vestibular.

### **O elo vital: escola secundária, vestibular e universidade**

As transformações do ensino secundário a partir da década de cinquenta alteraram substantivamente a distribuição dos alunos segundo as diferentes redes de ensino secundário presentes no sistema de ensino do país (federal, estadual e privada). A abaixo mostra as mudanças ocorridas entre 1971 e 1994. Se o ano de 1954 for incluído na série, o peso das modificações pode ser ainda melhor avaliado. Naquele ano, dos 535.000 alunos que cursavam o secundário, 70% estavam matriculados em colégios privados. A situação apresenta-se invertida nos anos noventa.

---

<sup>17</sup> Vista em relação ao problema da alta exclusão dos alunos das camadas menos privilegiadas, essa análise, particularmente quando contempla as interações entre os segmentos público e privado, i.e., os diferentes tipos de instituições aí presentes e a origem social dos alunos dos diferentes espaços, tem permitido compreender o lugar social atribuído até hoje ao ensino superior privado e já notado em alguns estudos sobre a universidade brasileira (Martins, 1981 e 1989, por exemplo). A aplicação do mesmo princípio permitiria abordar sociologicamente os mecanismos que conduzem às altas taxas de retenção praticadas no segmento da educação pública fundamental e secundária e que são a contrapartida da sua alta seletividade.

BRASIL  
MATRÍCULAS NO ENSINO SECUNDÁRIO, SEGUNDO O ANO, POR TIPO DE  
SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA (1971-1994)

ANO	TOTAL	SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA (%)			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1971	1.119.421	4.0	47.9	4.6	43.5
1975	1.935.903	4.1	47.5	3.1	45.3
1980	2.819.182	3.1	47.0	3.5	46.5
1985	3.016.138	3.3	59.0	4.4	33.3
1989	3.477.859	2.8	62.4	4.4	30.4
1991	3.770.230	2.7	65.6	4.7	27.0
1994	5.073.307	2.1	71.8	5.3	20.8

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Os números produzidos pelos órgãos oficiais mostram também que, a partir de 1984, o peso da escola pública não é maior apenas entre aqueles que cursam a escola secundária, mas também entre os alunos que chegaram a *concluí-la*.

BRASIL  
ALUNOS, SEGUNDO O ANO, POR TIPO DE SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA DA  
INSTITUIÇÃO ONDE CONCLUÍRAM O NÍVEL SECUNDÁRIO (1980-1993)

ANO	TOTAL	SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA (%)			
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
1980	541.350	3,0	37,7	3,5	55,8
1984	585.193	3,0	46,7	4,0	46,3
1987	605.504	2,4	51,5	4,1	42,0
1990	658.725	3,0	54,2	4,4	38,4
1993	851.428	2,0	65,7	5,0	27,3

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC

Para se compreender em sua complexidade as funções sociais desempenhadas pelo ensino secundário no Brasil, principalmente em seu segmento privado, é preciso levar em consideração as suas relações com o ensino superior. Essas relações são tributárias em grande parte da maneira como é regulada, no país, a passagem de um nível de ensino a outro.

## *Um ensino propedêutico*

No formato hoje em vigor, o grupo dos alunos destinados ao ensino superior é definido a partir de duas condições: a conclusão do curso secundário e a aprovação no vestibular. Diferentemente do que acontece em países como a França e a Alemanha por exemplo, a entrada na universidade não é regulada por um exame organizado por uma agência nacional ou estadual de educação. O vestibular brasileiro é proposto como “exame de admissão”, por cada universidade e é acessível a todos aqueles que possam e queiram arcar com as despesas não desprezíveis de inscrição, exigidas como condição para se submeter às provas<sup>18</sup>.

A importância tradicional do diploma universitário nas estratégias reprodutivas das camadas sociais médias e superiores no Brasil transforma o vestibular num importante organizador da escolarização oferecida por algumas escolas secundárias<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Em 1996, a taxa de inscrição ao vestibular da USP, por exemplo, era igual à metade do salário mínimo em vigor, apesar de tratar-se de uma universidade pública que oferece uma escolarização gratuita.

<sup>19</sup> Sobre a associação entre o prestígio das profissões liberais e sua condição de “requisito” para uma carreira de funcionário, ver as análises de Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro: José Olympio, 1994 (1a. ed. 1936) e também Raymundo Faoro no livro *Os donos do poder - formação do patronato político brasileiro*, Rio de Janeiro: Globo, 1987. Entre os estudos que tratam da importância atribuída pelos grupos médios e superiores brasileiro à cultura escolar, ver Owensby (1998) e Wagley (1963) que focalizam o período entre os anos trinta e sessenta.

Um dos indicadores mais recentes da importância do vestibular para as camadas sociais mais privilegiadas é o espaço a ele reservado na imprensa das grandes cidades a partir do mês de agosto até o momento de realização das provas (entre dezembro e janeiro) de cada ano. Em São Paulo, os dois jornais mais importantes - a *Folha de São Paulo* e o *Estado de São Paulo* - dedicam a esse assunto um suplemento semanal de oito a dez páginas destinado àqueles que preparam-se para o concurso. Ver também os relatórios preparados anualmente pela *FUVEST* e, para um estudo mais minucioso da população atingida pelos vestibulares, Silva (1996).

Esse exame contribui, assim, para a perpetuação de um ensino secundário tradicionalmente constituído como propedêutico, isto é, como um espaço reservado à preparação para a entrada na universidade<sup>20</sup>.

A pressão propedêutica colocada sobre o ensino secundário faz com que ele tenha que responder às demandas bastante específicas dos programas dos exames vestibulares das universidades<sup>21</sup>. Mesmo nos casos, mais raros, em que oferece uma formação profissional, esse nível de ensino não pode desvincilhar-se da formação exigida pelas universidades em seus exames de admissão, considerada por seus usuários como necessária. As escolas públicas profissionalizantes do segundo grau têm sido usadas regularmente como instância de preparação para os vestibulares por frações das classes médias desprovidas de recursos para arcar com os altos custos da escolarização privada considerada de alta qualidade<sup>22</sup>.

O ensino secundário, porém, não responde de maneira uniforme às demandas dos vestibulares de todas as universidades. A intensidade dessa resposta é uma função da posição da universidade que oferece o exame num espaço universitário hierarquizado. Quanto mais dominante a posição ocupada pela instituição, mais o seu vestibular terá poder de estruturação sobre o secundário.

---

<sup>20</sup> Isso não significa que todas as escolas aderem com a mesma intensidade à definição das competências veiculada pelo vestibular. A importância desse último para a clientela das escolas secundárias limita, no entanto, em grande medida a independência que os colégios podem almejar.

<sup>21</sup> Essa situação não é, evidentemente, uma especificidade brasileira. Sobre a adequação do currículo às exigências dos exames de entrada na universidade na Grã-Bretanha, por exemplo, ver Goodson (xxx).

<sup>22</sup> As escolas técnicas federais que, como se pode ver nas tabelas acima, formam um pequeno setor das escolas secundárias, são particularmente alvo dessas estratégias. Eu agradeço a Maria Alice Nogueira por compartilhar comigo essas informações obtidas através de uma pesquisa coordenada por ela e ainda não publicada.

Essa hierarquia, no entanto, será sempre nuançada pela ocorrência de outras hierarquias especificamente construídas no interior dos espaços de formação profissional (medicina, engenharias, administração, etc.) que reúnem instituições específicas.

No estudo das características dos vestibulares proposto nesse texto, cujo objetivo é identificar os princípios de estruturação do ensino secundário no espaço escolar da cidade de São Paulo, será privilegiada a análise do exame proposto pela USP, tomada como destino privilegiado dos jovens secundaristas em questão.

Não é possível, porém, compreender o vestibular de uma universidade isolando-o das outras instituições com que partilha o espaço escolar. Se o conteúdo exigido por qualquer dos exames existentes é nacionalmente delimitado pelo programa oficial do ensino de segundo grau elaborado pelas agências governamentais, a forma como eles são organizados varia bastante. Essas variações estão associadas não somente à história específica de cada universidade, isto é, às características do seu recrutamento e da formação que está encarregada de oferecer, mas também à história das suas relações com as outras instituições de ensino superior com que compartilha o espaço escolar.

### Competência técnica e competência social

Apesar da alteração da paisagem educacional de nível médio no país imposta pela diminuição importante dos efetivos das escolas secundárias privadas, o grupo dos jovens matriculados no primeiro ano das carreiras mais seletivas das universidades públicas brasileiras

(que em geral ocupam as posições dominantes no espaço do ensino superior) é e continua a ser formado majoritariamente pelos alunos e ex-alunos de escolas privadas<sup>23</sup>.

Trata-se de uma situação construída exclusivamente a partir dos resultados alcançados por seus alunos em exames que avaliam apenas um conjunto de conteúdos definidos previamente em seus programas.

Isso é bastante diferente do que se passa, por exemplo, nos *colleges* americanos mais prestigiosos, como aqueles que fazem parte da *Ivy League* ou na forma de admissão praticada nas duas universidades britânicas dominantes, Oxford e Cambridge. Nessas instituições a admissão é regulada por uma avaliação das propriedades escolares e também pessoais dos candidatos. Tem-se dessa forma, um tipo de processo de seleção onde são consideradas, além da performance acadêmica do candidato, uma série de características mais gerais da “pessoa do candidato”, o que não deixa de provocar efeitos sobre a escola secundária.

No caso norte-americano, por exemplo, as qualidades ditas “pessoais” dos candidatos avaliadas pelos *colleges* norte-americanos são primordialmente aquelas descritas nos relatórios e cartas de recomendação enviadas pelas escolas secundárias e analisadas pelos *admissions committees* (comissões encarregadas da admissão).

Como mostra Peter Cookson e Caroline Persell no seu livro sobre os internatos de elite, o processo acaba por ser bastante influenciado pela capacidade das escolas secundárias em comunicar as qualidades de seus alunos aos encarregados da seleção.

Não é raro, por exemplo, que os *college advisors* (orientadores para a escolha da universidade) dos internatos mais prestigiosos do país mantenham relações pessoais próximas

---

<sup>23</sup> Ver os relatórios do vestibular da USP e da Unicamp para alguns números instrutivos. Ver também BEZZON (1995), para uma análise mais detalhada.

com os *admission offices* (funcionários encarregados das admissões) das universidades consideradas de mais alto nível. Esse contato é tanto mais facilitado na medida que a maioria desses orientadores são também ex-alunos das universidades nas quais buscam a admissão dos alunos sob sua responsabilidade (Cookson & Persell, 1985)<sup>24</sup>.

No caso de Oxford e Cambridge, é realizada uma entrevista com cada candidato selecionado a partir da performance na escola secundária e dos exames nacionais. Essa entrevista está encarregada de avaliar capacidades como desenvoltura, habilidade de argumentação, etc<sup>25</sup>. No folclore estudantil, são numerosos os casos onde a avaliação teria sido decidida graças a uma resposta heterodoxa, mas considerada brilhante, ou mesmo a partir da maneira de vestir do candidato<sup>26</sup>.

No formato dos principais vestibulares brasileiros não se prevê nem essa avaliação de qualidades pessoais, nem espaço para negociações com as escolas secundárias. Mesmo a manipulação personalística dos resultados é bastante dificultada pela seletividade crescente do

---

<sup>24</sup> Importa notar que os autores não apresentam a situação como uma discussão de ocorrências de *corrupção* no processo seletivo, mas como a constatação concreta da ocorrência de um espaço de negociação onde confrontam-se pessoas que apresentam uma convergência de pontos de vista construída, pelo menos em parte, em espaços de socialização comuns.

A eficácia dessa convergência, por sua vez, é tanto mais completa quanto ela pode ser anterior à relação de dependência que decorre das posições de trabalho de cada um. A utilidade da preparação oferecida por uns para a aprovação na seleção preparada por outros pode ser, assim, vista como o resultado de um conhecimento profundo (que vai além das explicitações racionais obtidas nos manuais) dos critérios de seleção operatórios nesse ambiente. Não obstante, os casos relatados deixam entrever também as possibilidades de que os orientadores dos colégios dispõem para conduzir os *admission offices* a mudar uma avaliação não muito favorável a respeito de algum aluno.

<sup>25</sup> Cambridge University (1997), *Student Guidebook*.

<sup>26</sup> *Varsity*, 1997.

concurso - 105.492 candidatos para 6.872 lugares na USP em 1995; 120.000 candidatos para o mesmo número de vagas em 1997<sup>27</sup>.

Assim, no Brasil, tudo se passa como se a definição do grupo daqueles que são chamados a ocupar as posições sociais mais recompensadoras se desse essencialmente através da avaliação de certas competências acadêmicas dos candidatos. Nessas condições, o vestibular passa a funcionar como uma instância de produção do esquecimento de tudo o que o sucesso escolar dos alunos oriundos das escolas privadas deve à posição social de suas famílias.

Tal como estão colocadas hoje, as competências acadêmicas avaliadas pelos exames vestibulares e expressas no sistema de requisitos veiculado pelos seus programas parecem indicar a ocorrência de um acordo em torno da idéia de que a formação geral (por oposição à formação profissional) oferecida pelas escolas secundárias é um requisito indispensável à recepção de uma cultura profissional a ser distribuída no nível superior de ensino.

Como argumentou Max Weber (1921) a propósito do sistema de qualificações chinês, as decisões de privilegiar um conteúdo ou formato particular de exame para regular a entrada em posições sociais de prestígio transformam os conhecimentos ou disposições necessários ao sucesso no exame em medida de prestígio social.

---

<sup>27</sup> Num país onde o sentimento da importância das relações pessoais na sua relação com os poderes públicos é bastante difundido entre a população em geral, é significativo que os atuais concursos de admissão às universidades mais importantes realizados sejam raramente confrontados por denúncias de privilégio. Alguns episódios de fraude já tiveram lugar na história recente do vestibular da USP - os candidatos de 1996, por exemplo, tiveram que refazer algumas provas depois da descoberta de um vazamento de informação sobre algumas questões. Como, eles teriam sido descobertos antes da publicação dos resultados, ao submeter os candidatos à "provas-reserva", tudo indica que a universidade tem conseguido retomar o controle do processo e não parece ter perdido sua credibilidade. Essa situação contrasta com aquela observada por Nádya Franco da Cunha (1968) no início da década de sessenta, quando as denúncias de tolerância à cola, vazamento de informação sobre as questões e uso de "pistolões políticos e profissionais" apareciam freqüentemente nos jornais (p. 29-33).

Seja pelo tipo de questões (múltipla escolha por oposição a questões abertas), seja pelos assuntos considerados importantes, seja ainda pelas características definidoras das respostas corretas, os exames vestibulares brasileiros, em função do papel seletivo que estão encarregados de exercer, conseguem impor um modelo de competência específico, cujo alcance vai bem além do espaço escolar.

É na medida que a passagem pela universidade constitui-se num dos elementos importantes da definição daqueles que são chamados a ocupar as posições de direção no Brasil que reside o interesse em identificar tanto os elementos característicos desse modelo quanto as suas variações.

### *O vestibular dos anos 90*

O estilo do vestibular não é o mesmo em todas as universidades. Da mesma maneira, não se trata de um estilo imutável, mas de um estilo que tem sofrido modificações importantes ao longo do tempo.

Várias análises e críticas produzidas a respeito dos vestibulares impulsionaram diferentes transformações como, por exemplo, a adoção progressiva, já no final dos anos setenta, de provas dissertativas (por oposição às questões de múltipla escolha) e de redação. A maior parte dos exames passou a organizar-se em duas fases.

Uma primeira, eliminatória, composta por provas de múltipla escolha, cobre todas as áreas do conhecimento obrigatório no nível secundário. Os alunos que sobrevivem a essa etapa são, em seguida, chamados a submeter-se a outro conjunto de provas, mais reduzido,

cobrindo as áreas consideradas específicas para cada carreira e a uma prova de redação. Essa fase do exame tem função classificatória e as provas são ditas “abertas”, isto é, compostas por questões dissertativas. Esse é, ainda hoje, o formato da maioria dos vestibulares praticados no país.

Em meados da década de oitenta, a Unicamp rompeu com esse modelo de exame, provocando, no processo, alterações significativas no vestibular da USP.

Para se compreender os processos que deram lugar a essas modificações, pelo menos duas frentes de análise são necessárias. Uma frente que, por um lado, contemple a ruptura institucional que elas representaram e, por outro lado, os aspectos ligados à discussão pedagógica envolvida. Essa última, por sua vez, remete a uma discussão sobre as funções sociais do conhecimento.

Nos itens abaixo, essas dimensões serão analisadas a partir do caso das mudanças ocorridas no vestibular da Unicamp em 1986, onde a ruptura institucional parece ter representado um elemento das estratégias de reposicionamento dessa universidade frente ao domínio da USP no espaço universitário do estado de São Paulo. O interesse dessa análise reside na repercussão que essas mudanças tiveram na organização do vestibular dessa última universidade e, em consequência, na organização do ensino oferecidos pelas escolas secundárias da cidade de São Paulo.

## A ruptura da Unicamp

Um dos aspectos fundamentais das modificações ocorridas no vestibular da Unicamp foi a ruptura com a Fuvest (Fundação para o Vestibular) e a criação de uma fundação própria para administrar o seu vestibular, a Comvest (Comissão do Vestibular).

Até o momento dessa ruptura, a FUVEST estava encarregada de preparar os vestibulares de todas as universidades públicas do estado de São Paulo e de algumas instituições privadas ou mistas de prestígio como a Escola Paulista de Medicina (agora transformada em instituição federal) e a Fundação Getúlio Vargas, onde a participação de recursos públicos desceu a inéditos 20% nos anos mais recentes (Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1998).

O surgimento dessas grandes fundações encarregadas de preparar a admissão de um conjunto de universidades e faculdades parece ser um dos resultados da tomada de consciência por parte de algumas universidades de que esse exame poderia ser tratado como uma empresa em si mesma, capaz de gerar os meios financeiros, institucionais e científicos de produção dos exames anuais em grande escala.

Surgidas, então, como resultado do aumento do número de candidatos, elas constituíram-se em torno de uma determinada maneira de pensar o vestibular que o colocava sobre a regulação direta daqueles profissionais da universidade que especializavam-se em gerenciá-lo, por oposição aos professores cujas atividades principais centravam-se na docência e na pesquisa.

Quando a Universidade Estadual de Campinas decide mudar o seu vestibular, é toda uma ruptura com esse sistema consagrado das fundações (cujo formato havia sido

aperfeiçoado quase à perfeição pela FUVEST) que se anuncia, implicando uma alteração significativa na relação de forças tanto no espaço universitário mais amplo (independência da USP), quanto interior à própria universidade.

Essas mudanças organizacionais não são objeto desse trabalho<sup>28</sup>. Mas a história das modificações ocorridas no vestibular da Unicamp é também a história da capacidade demonstrada pelos diferentes profissionais envolvidos no processo para associar convincentemente as mudanças organizacionais do exame a uma idéia de competência

---

<sup>28</sup> Um estudo mais aprofundado sobre as mudanças no vestibular que leve em consideração os agentes sociais aí atuantes - sua formação escolar, sua ligação com o ensino privado considerado de alto nível (do qual eles são, na maior parte, antigos alunos) - poderia ajudar a esclarecer (1) o poder de imposição da Universidade sobre o ensino considerado de alto nível e (2) se e como as escolas (ou o ensino secundário) chegam a impor um modelo de excelência sobre o vestibular. Essas questões estão sendo tratadas por mim num outro estudo já iniciado.

As mudanças no vestibular da Unicamp, por exemplo, não podem ser compreendidas sem que se leve em conta as relações entre o reitor da universidade que as implementou no final dos anos oitenta e a pessoa que pensou a reforma, um antigo proprietário e idealizador de um colégio secundário em São Paulo. Elas também não podem ser compreendidas sem se levar em conta a participação, nesse processo, dos professores do Instituto de Estudos da Linguagem, encarregados particularmente da formulação da prova de Língua Portuguesa e Redação. Alguns testemunhos já recolhidos parecem indicar que o episódio de modificação do vestibular da Unicamp foi o resultado do encontro, por um lado, das insatisfações de um grupo de professores desse Instituto com o conteúdo do exame tal como era definido pela Fuvest com, por outro lado, o interesse do reitor em libertar-se do vínculo com essa empresa que, pelo que esses testemunhos indicam, era bastante oneroso. Mais recentemente tem sido possível recolher alguns sinais de que outras faculdades e institutos têm se sentido prejudicados pela forma como a seleção dos novos alunos está sendo realizada. Uma das pessoas que entrevistei disse ter assistido, numa reunião que teve lugar durante a campanha para a eleição do reitor em 1998, um grupo de professores das engenharias vinculando um possível apoio à candidatura em questão ao compromisso explícito de que o candidato, caso eleito, nomearia uma comissão para estudar mudanças no vestibular. O argumento teria sido de que "esse vestibular tem impedido a entrada dos geninhos japoneses nos nossos cursos". (Entrevista de pesquisa, Campinas, 1998)

Essas relações, alianças e confrontos, por sua vez, não ganham todo o sentido a não ser quando são restituídas ao espaço escolar e social no qual estão inseridas, particularmente quando analisadas à luz das relações que historicamente opõem a USP e a Unicamp como concorrentes no espaço universitário paulista e brasileiro, sinalizando, talvez, uma competição entre frações opostas dos grupos dominantes.

Nesse sentido, o estudo das mudanças no vestibular da Unicamp, assim como a identificação das universidades paulistas e brasileiras que os adotaram ou rejeitaram, pode ser usado como um ponto de partida para a compreensão dos princípios de hierarquização em vigor no espaço universitário brasileiro e as conseqüências dessa hierarquização para a diferenciação dos grupos dirigentes.

pedagógica que pôde, naquele momento, ser percebida como superior ou mais adequada pelos educadores, profissionais e famílias atingidos por esse exame.

Trata-se da idéia de que o país (ou a modernidade) estará melhor servido por profissionais que interessem-se por “desafios intelectuais” e mostrem uma “capacidade de análise e de interpretação”, por oposição a pessoas capazes de memorizar conteúdos e fórmulas<sup>29</sup>.

Essa idéia de competência não foi, evidentemente, inventada pelos professores dessa universidade. Como será visto nos capítulos seguintes, ela corresponde em suas linhas gerais às abordagens pedagógicas definidoras do ensino oferecido por alguns colégios que ocupam as posições dominantes do espaço escolar secundário da cidade de São Paulo. Hoje, é essa idéia que dá consistência também aos Parâmetros Curriculares propostos pelo Ministério da Educação para a totalidade do ensino secundário nacional<sup>30</sup>.

Como uma das suas primeiras mudanças, o novo vestibular da Unicamp instituiu a obrigatoriedade da prova de redação para todos os candidatos, já na primeira fase. Essa medida outorgou à prova de redação a função central de seleção que até então lhe havia sido sistematicamente negada a partir de argumentos que podiam ser puramente logísticos (a imensidão da tarefa de correção dos textos de todos os candidatos) ou mesmo de fundo pedagógico (as habilidades avaliadas através da redação não são aceitas por unanimidade como necessárias para todas as profissões).

---

<sup>29</sup> Entrevista de pesquisa, Campinas, outubro 1996. Essa idéia é veiculada nesses e noutros termos próximos em várias publicações produzidas por essa universidade. Ela também aparece na imprensa, principalmente durante entrevistas com professores. Ver, para uma tradução em termos legais, os Manuais do Candidato produzidos anualmente.

<sup>30</sup> Consultar a *homepage* do Ministério da Educação, para uma visão geral da política do secundário e os termos em que essas idéias são expressas.

Em segundo lugar, o modelo de exame proposto pela Unicamp não prevê questões de múltipla escolha em nenhum dos seus momentos. Além de todas as modificações no sistema de hierarquização das disposições escolares que uma mudança desse tipo acarreta, ela provocou também uma mudança na divisão das responsabilidades dos envolvidos com a preparação, aplicação e correção do exame. No formato inaugurado pela Unicamp não há mais espaço para os computadores. É um batalhão de professores e alunos (de pós-graduação ou no final da graduação) que passa a ser qualificado, treinado e organizado para assumir a tarefa de *corretores* das provas.

No novo vestibular da Unicamp, as “habilidades de análise e interpretação” assim como o interesse pelos desafios intelectuais se medem principalmente através da prova de língua portuguesa e de redação.

## A prova de português e de redação

*«Ao contrário do que se passa em outros países, a literatura é aqui, mais do que a filosofia e as ciências humanas, o fenômeno central da vida do espírito.»*

Antônio Cândido. *Literatura e Sociedade*, 1980

*“No Colégio São Bento, no Rio, (...) quem faz a seleção de mestres é o reitor do colégio, dom Lourenço de Almeida Prado, 85 anos. «Costumo perguntar os livros que os candidatos lêem e já leram», explica ele. «Se citam Machado de Assis, conversamos. Se falam em Paulo Coelho, encerro a entrevista.»”*  
Revista Veja, 13/08/97

A predominância relativa do português entre as disciplinas do segundo grau é evidente hoje. Esse não foi, porém, sempre o caso. Ela é um dos efeitos diretos das alterações pelas quais passou o vestibular a partir do início dos anos oitenta e que colocaram progressivamente a prova de português como aquela que é responsável pela distribuição do maior número de pontos em relação às outras provas que compõem o concurso.

A justificativa para isso tem sido de duas ordens. Por um lado, apóia-se sobre a importância da leitura e da escrita nas sociedades modernas. Por outro lado, pensa-se utilizar a disciplina língua portuguesa como instrumento para o desenvolvimento de uma capacidade analítica:

“a capacidade de analisar determinados fatos estruturais da língua é vista (...) como reveladora de habilidades cognitivas mais gerais, necessárias para o exercício de reflexão que os candidatos serão solicitados a fazer nas diversas áreas do conhecimento. A capacidade de analisar fatos lingüísticos, fazendo *conscientemente* abstração do seu contexto de ocorrência, pode revelar habilidades cognitivas necessárias para, por exemplo, isolar fenômenos e analisá-los detalhadamente, identificar propriedades típicas ou fixas de objetos ou fenômenos por oposição a propriedades circunstanciais, etc.” (Abaurre, 1993: 10).

E uma visão de mundo:

[as questões que avaliam as diferentes variedades da língua e seus usuários típicos] “têm também o objetivo de deixar claro que não há nada de intrinsecamente “errado” em determinadas formas lingüísticas, quer pelo fato de serem típicas da oralidade, quer por serem características de grupos sociais menos valorizados. (...) Pretende-se (...) que ele perceba que qualquer variedade lingüística funciona adequadamente para certos objetivos (...) embora possa não ser adequada segundo outros critérios, ou em determinados contextos” (op. cit, p. 10).

Os argumentos usados para justificar a importância atribuída à disciplina língua portuguesa no vestibular da Unicamp são bastante pertinentes. Não se pode colocar em dúvida a importância da leitura e da escrita nas sociedades modernas, nem a importância de se estabelecer meios para o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos ou a validade de se definir espaços de questionamento dos princípios de dominação social.

A questão que se coloca para quem está interessado em questionar as hierarquias construídas através das formas de organização dos exames vestibulares é: *por que língua portuguesa?*

O fato de que a leitura e a escrita sejam importantes nas sociedades modernas seria suficiente para colocá-las como as habilidades mais importantes a serem medidas pelo vestibular? O reconhecimento da utilidade de se incentivar as capacidades analíticas dos alunos implica que as provas de língua portuguesa sejam mais adequadas para medi-las do que, por exemplo, as provas de matemática ou língua estrangeira? A intenção, por fim, de dar aos alunos os instrumentos necessários para questionamento dos fundamentos da ordem social

deve ser necessariamente implementada através da prova de língua portuguesa? Por que não história, por exemplo?

Como se vê, existe pouca evidência de que exista algo *intrínseco* a essa disciplina propulsando-a ao topo da hierarquia dos conhecimentos escolares. Não obstante, ela aí foi colocada e resta entender porque.

Para isso, da mesma maneira como fez Max Weber (1921), em referência aos mandarins chineses, e Fritz Ringer (1969) em referência aos intelectuais alemães na virada do século, interessa perguntar qual o elo que está sendo construído aqui entre língua portuguesa e prestígio social. Para esses autores, não é possível compreender o lugar central ocupado por determinadas disciplinas ou conteúdos escolares em momentos históricos específicos sem levar em conta o fato de que tais disciplinas ou conteúdos são aí percebidos como os meios privilegiados de transmissão dos valores fundamentais da sociedade em questão<sup>31</sup>.

Talvez o mesmo possa ser dito para o caso brasileiro com relação à importância concedida à língua portuguesa como elemento de produção, nos alunos chamados a ocupar as posições dominantes, das qualidades mais valorizadas nessa sociedade particular. Resta identificar esses valores fundamentais. Para isso, importa interrogar mais sistematicamente as condições nas quais se dá o ensino dessa disciplina e as disposições que ela está encarregada de transmitir.

Em todos os níveis de ensino, a disciplina “língua portuguesa” é o lugar reservado aos estudos sobre a tradição cultural ocidental, pensada particularmente a partir da cultura

---

<sup>31</sup> Esse tema é retomado por Pierre Bourdieu e Monique de Saint Martin (1970), no seu estudo sobre os laureados do concurso geral na França.

brasileira. Aí estão tradicionalmente incluídos, ao lado da literatura, a fração reduzida de estudos dedicados à história da música e às artes plásticas.

Tomando-se as prescrições dos exames vestibulares como indícios definidores das qualidades consideradas superiores que se quer alcançar através dos cursos de português, é possível ver que tudo parece girar em torno de uma forma específica de apropriação dessa tradição cultural: aquela que valoriza a posição de *produtor* ou de *criador*. A exigência, nas palavras de um membro da comissão encarregada da preparação da prova, é que o aluno posicione-se como *sujeito do seu texto*<sup>32</sup>.

Tudo se passa, assim, como se a construção das ditas capacidades de “análise e interpretação” se desse através do contato com a “grande tradição”, responsável por desenvolver nos alunos um modo de se ver no mundo e em relação ao mundo caracterizado pela autonomia.

Não por acaso, a mesma fórmula poderia ser usada para definir os atributos necessários ao exercício da função de dirigente.

As alterações no modelo de vestibular da Unicamp corresponderam também a modificações importantes na definição de competência escolar até então dominante, principalmente porque ocupa uma posição dominante no espaço universitário brasileiro, mas também porque está em condições de apresentar-se aí como concorrente da USP.

---

<sup>32</sup> Entrevista de pesquisa, Campinas, 1998.

## A reação da USP

A reação se deu já a partir de 1987 e implicou alterações progressivas que não recaíram tanto sobre o formato das provas quanto sobre o critério de competência nelas implícito. Da mesma forma que no modelo adotado pela Unicamp, chegou-se igualmente a uma fórmula de valorização das tais capacidades de crítica e interpretação.

A USP também colocou as provas de português e redação no centro do exame, tornando-as responsáveis pela distribuição do maior número de pontos. A tarefa de avaliar as ditas capacidades de análise e interpretação não é tratada como um monopólio dessas provas. Não obstante, entende-se que a capacidade de leitura (indicada pelo domínio da língua) seja determinante das possibilidades de análise e interpretação. Assim, essas capacidades são, da mesma maneira, entendidas como uma decorrência do contato com um determinado tipo de produção cultural.

Um dos professores da universidade que participa da preparação do vestibular, por exemplo, lembrava recentemente aos alunos num artigo da *Revista Veja* que “ler os clássicos e ir ao cinema é muito importante para compreender física e química”<sup>33</sup>.

O vestibular da USP dá também uma grande importância à familiaridade dos alunos com as atualidades, o que é definido como um conhecimento da “realidade” que os cerca e uma capacidade de explicá-la. Essa familiaridade com a “realidade”, segundo os conselhos dos professores da universidade entrevistados pela imprensa, seria o resultado de um contato constante dos alunos com a mídia.

---

<sup>33</sup> *Revista Veja*, 10/3/97, pp. 21.

Colocar as capacidades de interpretação e crítica no centro das qualidades mais valorizadas teve por efeito a desvalorização daquelas habilidades adquiridas exclusivamente dentro das escolas.

Até esse momento, a acumulação de conhecimentos era altamente eficaz como preparação para o vestibular. O exame era composto majoritariamente por provas de múltipla escolha e eram poucas as exigências relativas a dissertações ou interpretação. Nesse sistema, a acumulação de informações através da memorização desempenhava um papel importante na obtenção de um bom resultado no concurso.

Os *cursinhos*, que ofereciam uma nova forma de trabalhar a memorização, proliferaram nesse período. Era o universo de um ensino sem tensões dirigido por professores que se apresentavam diante dos alunos como animadores de auditório. Canções, jogos e piadas transformavam-se em instrumentos para se fixar nomes de personalidades, datas de eventos, fórmulas, etc.

A ênfase nas habilidades de crítica e interpretação, tal como se dá no vestibular da USP, não é suficiente para mudar a relação de forças presente no vestibular, na medida que uma sólida formação acadêmica continua a ser solicitada, o que só pode ser realizado por instituições escolares muito bem estruturadas.

Ao contrário da memorização, a capacidade de crítica e interpretação depende de algumas características do aluno que só podem ser desenvolvidas no longo prazo, a partir de disposições adquiridas em espaço familiares e escolares que autorizem uma maneira mais autônoma de se ver no mundo.

A análise dos conteúdos, programas, finalidades perseguidas, trajetórias ligadas aos cursos de português, em suma, de tudo aquilo que é comumente chamado de *currículo*, pode ser usado para identificar as variáveis que compõem a relação à cultura proposta por cada escola aos seus alunos e relacioná-las com a situação social específica das famílias atendidas por cada colégio em particular.

Essa análise mostrará que a relação à cultura proposta por cada escola contribui, em grande parte, para o seu posicionamento no mercado escolar. Isso é possível porque tal relação à cultura desempenha um papel fundamental na definição de um *estilo de ensino* particular que, por sua vez, será um elemento decisivo na constituição de uma clientela interessada.

Essas estratégias de diferenciação são vitais para a escola secundária privada, sobretudo nas grandes cidades. A consolidação do quase monopólio da educação considerada como de boa qualidade por colégios desse tipo teve lugar num momento em que a crise econômica tinha feito diminuir sensivelmente o poder aquisitivo de uma parte significativa das camadas sociais mais privilegiadas. O espaço da educação privada e, *a fortiori*, aquele da educação considerada como de alta qualidade constituiu-se, assim, sob o signo de uma dura concorrência.

Num país onde o número de famílias que dispõe de meios para pagar mensalidades que custam em torno de 500 dólares durante doze meses por ano é reduzido e onde esse número está sob a ameaça constante de uma crise econômica que tornou-se quase crônica, construir uma clientela e manter a sua fidelidade ao longo do tempo requer esforços contínuos entre os quais encontram-se diversas estratégias de apresentação e de diferenciação da escolarização,

as quais são desenvolvidas em função dos protocolos definidos como legítimos nesse espaço educacional específico.

### **As “boas escolas”**

Quais qualidades, quais propriedades definem uma escola como sendo de alto nível? Essa é uma questão crucial para a compreensão do espaço da educação secundária em São Paulo onde a decisão de colocar os filhos numa ou noutra escola não é imposta nem regularizada por nenhuma legislação do poder público, estando hoje em dia subordinada apenas à vontade dos pais e aos constrangimentos impostos por sua maior ou menor disposição em pagar as mensalidades exigidas pelas escolas privadas.

A importância dos estudos universitários para as camadas médias e superiores, atribui ao vestibular uma grande força estruturadora do espaço escolar secundário na medida que os resultados obtidos pelos alunos impõem uma hierarquização nítida das escolas aí situadas.

Mas, enquanto esforço de imposição de um critério objetivo de medida das qualidades vistas e vividas como qualidades inerentes à pessoa ou seja, subjetivas, o poder de hierarquização do vestibular não deixa de ser disputado.

Os itens à frente são dedicados a essa discussão.

## As escolas que preparam para os cursos mais seletivos

Para compreender toda a complexidade da operação de conversão dos capitais escolares que é realizada através do vestibular da USP, é importante notar que a modalidade de inscrição - por carreira - efetua uma primeira separação dos candidatos no momento mesmo da inscrição.

A análise das diferenças entre as notas dos candidatos aprovados em cada curso permite constituir uma hierarquia que indica a existência de um sub-grupo de formações para as quais dirigem-se os candidatos que possuem um capital escolar mais elevado. Em conseqüência, a hierarquização das escolas não pode ser inferida diretamente da simples aprovação de seus alunos no vestibular. É necessário levar em consideração os cursos nos quais esse alunos foram aprovados.

Se o vestibular pode, de fato, ser considerado como um indicador de excelência, o vestibular para os cursos que atraem os candidatos mais preparados seria o indicador mais eficaz dessa excelência. Assim, um dos meios de hierarquizar os estabelecimentos que oferecem uma escolarização de segundo grau de alto nível em São Paulo seria investigar a origem escolar dos candidatos aprovados nesses cursos, isto é, aqueles que obtiveram as melhores notas médias entre o total dos aprovados no concurso.

Para identificar as escolas encarregadas de oferecer uma boa preparação para o vestibular meu método consistiu, num primeiro momento, em entrevistar professores, alunos e ex-alunos dos três cursos que têm sido os mais seletivos durante os últimos oito anos do vestibular FUVEST (Medicina, Jornalismo matutino e Engenharia Mecânica com

especialização em Automação e Sistemas). As respostas permitiram construir uma lista de oito colégios que foi confrontada, posteriormente, com as listas preparadas pela imprensa que eu analiso mais à frente<sup>34</sup>:

*Colégio São Marcos*  
Colégio Arquidiocesano  
*Colégio Ipiranga*  
Colégio Dante Alighieri  
Colégio Etapa

Colégio Oswald de Andrade  
*Colégio Santo Estêvão*  
Colégio Visconde de Porto Seguro  
Escola Técnica Federal de São Paulo

#### As escolas que preparam para os cursos mais disputados

Um outro ponto de partida também permitido pelo vestibular é procurar as escolas de origem dos alunos aprovados nos cursos mais disputados. Nesse caso não se toma como indicador nem a nota média obtida pelo grupo de alunos aprovados, nem a nota de corte de cada carreira, mas a proporção candidato/vaga mais elevada no conjunto das carreiras e dos inscritos.

Não se pode verdadeiramente dizer que esse procedimento identifique os colégios de origem dos candidatos aprovados para os cursos mais seletivos, já que a relação entre carreira disputada e nota alta não é tão conseqüente quanto possa parecer à primeira vista. O caso clássico a ser lembrado é aquele do curso de Turismo que, apesar de muito disputado, não exige notas tão altas de seus alunos como, por exemplo, o curso de Engenharia Mecânica com

---

<sup>34</sup> Nessa e nas outras listas, os nomes em itálico são fictícios e referem-se aos colégios tratados nessa pesquisa.

especialização em Automação. Esse curso, por sua vez, apresenta uma proporção relativamente baixa entre candidatos e vagas.

Esse foi o procedimento utilizado pela *Revista Veja* para organizar uma lista de dez escolas de origem dos alunos inscritos nos cursos mais disputados<sup>35</sup>.

*Colégio Ipiranga* (1)

Colégio Etapa (1)

Colégio Rio Branco

Colégio Palmares

Colégio *Santo Estêvão* (1)

Colégio *São Marcos* (1)

Col. Visconde de Porto Seguro (1)

Colégio Arquidiocesano de São Paulo (1)

Colégio Dante Alighieri (1)

Escola Técnica Federal de São Paulo (1)(1) colégios que aparecem também na minha lista.

Na explicação construída pelos jornalistas, o elemento central de diferenciação dessas escolas é o seu modelo de formação. Esse modelo é o resultado das diferenças entre os tipos de trabalho pedagógico, entre o grau de prioridade atribuído à “formação geral” dos alunos por oposição à concentração dos esforços em torno das exigências do programa do vestibular. Constitui-se, dessa maneira, dois grupos de colégios. Por um lado, um grupo interessado na “educação”, por outro, um grupo interessado na “formação”, segundo as expressões utilizadas pelos jornalistas.

---

<sup>35</sup> Além desses dez estabelecimentos, a pesquisa jornalística aponta cinco outras escolas (relativamente menores) que seriam responsáveis por um grande número de aprovados nos cursos estudados. Essas escolas não teriam sido incluídas na lista porque o pequeno número de seus alunos não permitia a comparação estatística com as escolas maiores.

Esse vocabulário retoma uma oposição básica que divide o espaço escolar da cidade de São Paulo, construída durante o período quando o vestibular valorizava prioritariamente as ditas habilidades de acumulação de conhecimentos e não a crítica e a interpretação que são supostamente consideradas como mais importantes hoje<sup>36</sup>.

No quadro original, encontravam-se de um lado as escolas secundárias, sobretudo aquelas herdeiras da vocação humanista jesuíta, interessadas na formação de “seres humanos completos”. De outro lado, situavam-se as escolas organizadas como empresas e utilizando os métodos considerados os mais eficazes para preparar, o mais rapidamente possível, os alunos para os testes propostos pelo vestibular.

As modificações introduzidas a partir de meados dos anos oitenta no vestibular da USP constituíram-se num dos elementos importantes de transformação da relação de forças nesse espaço. Progressivamente, a definição da excelência buscada pela universidade passou cada vez mais a ser compreendida como “formação para a vida”. Assim, as diferenciações tradicionais perderam o seu sentido primitivo mesmo se um novo vocabulário não foi ainda inventado e que os dois pólos da oposição continuam a ser utilizados para classificar as escolas.

Nos termos das lutas de diferenciação que acontecem no mercado da boa educação secundária atualmente, essa oposição foi recuperada como oposição entre “formação para a vida” versus “formação para o vestibular”. Ela é reinterpretada sucessivamente em diversas dimensões da vida escolar como escolhas entre a formação na urgência e a formação no longo prazo, a sujeição do ensino às exigências dos programas do vestibular e a priorização de uma

---

<sup>36</sup> Essa oposição parece recuperar antinomias tradicionais no espaço escolar, como mostra a análise de Durkheim (1938) sobre o confronto entre *instrução* e *educação* (ver especialmente a segunda parte).

formação cultural ampla, a formação aprofundada e generalista e a especialização superficial, entre outras.

A respeito dos estabelecimentos que os autores da matéria julgam pertencer ao primeiro grupo (“formação para a vida”), explicam que “seus cursos vão da filosofia ao sapateado e a debates sobre anticoncepção”. A propósito da única escola presente na lista que os jornalistas identificam como parte do segundo grupo (“formação para o vestibular”), eles dizem que ela “dá prioridade aos conteúdos exigidos pelo vestibular, tentando cobrir todo o programa da USP e da Unicamp durante os dois primeiros anos do secundário”.

Outras categorias são usadas secundariamente para caracterizar as escolas da lista. Os jornalistas associam, por exemplo, os investimentos financeiros dos estabelecimentos aos seus bons resultados, um raciocínio que acompanha os diagnósticos em uso no domínio da política educativa brasileira. É assim que os salários dos professores e as instalações físicas - onde se lista o tamanho do terreno, a proporção de espaços verdes, a existência e o número de laboratórios, a existência e o tipo de espaços para as atividades esportivas, o número de livros na biblioteca - tornam-se um elemento importante para explicar a eficácia da preparação aí oferecida.

Num país onde os problemas da educação pública são em grande parte vistos como consequência da má formação dos professores, não é surpreendente que os jornalistas proponham também uma associação entre os bons resultados dos alunos e a importância dos investimentos destinados por cada escola à formação contínua dos seus professores. Mesmo no caso do único estabelecimento público listado, a hipótese da boa formação dos professores como elemento explicativo do sucesso dos alunos pode ser adiantada na medida que trata-se

de uma escola técnica federal gozando de um estatuto privilegiado em relação ao conjunto das escolas públicas sob responsabilidade municipal ou estadual - os salários são mais elevados que nessas escolas e 84% dos seus professores completaram ou desenvolvem um curso de pós-graduação.

O resultado dos alunos no vestibular da USP, porém, é apenas um dos elementos a partir dos quais é possível identificar as qualidades atribuídas às boas escolas. O recurso a esse indicador impede que se leve em conta o fato que o espaço do ensino universitário da cidade de São Paulo é, apesar da dominância inegável da USP, mais complexo e que existe outras opções de formação universitária interessantes para aqueles alunos que possuem os capitais escolares mais valorizados. É o caso, por exemplo, do curso de administração de empresas da Fundação Getúlio Vargas, da Universidade de Campinas, do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e de todo um conjunto de universidades estrangeiras às quais destina-se uma parcela dessa população. Fica difícil de considerar também a influência de outros agentes que propõem outras categorias de hierarquização do espaço escolar e de avaliação da qualidade dos estabelecimentos.

O estudo de uma segunda lista de escolas consideradas como boas em São Paulo, e no Rio de Janeiro, também preparada pela imprensa, mas dessa vez sem referência a qualquer vestibular, permite identificar uma outra lógica de valorização das escolas paulistanas.

## As “boas escolas” segundo os “especialistas”

Trata-se de uma lista publicada em outubro de 1996 numa revista mensal - VIP/Exame - destinada sobretudo a um público de homens e mulheres de negócio. A lista em questão foi apresentada numa reportagem - *Como escolher a escola ideal para o seu filho* - cuja intenção declarada é a de aconselhar e informar os pais<sup>37</sup>.

Escolher uma boa escola, de acordo com o artigo, é importante porque “o futuro das crianças começa dentro de uma escola correta” na medida que se trata de um lugar onde a criança vai passar muito tempo. Nesse quadro, “a escolha [de uma escola] deve ser feita como uma opção estratégica dos pais em favor dos filhos” porque “a educação é o maior capital e o único patrimônio que ninguém poderá tirar do seu filho”.

Como, então, escolher uma boa escola? Os autores dizem ter consultado os “especialistas em educação para que eles pudessem estabelecer os indicadores apropriados para uma comparação [entre as diferentes escolas] e os aspectos que precisam ser observados antes da matrícula”. Os especialistas entrevistados são três professores. Um primeiro ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o segundo à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e o terceiro à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Para informar e guiar os pais, os especialistas anunciam os critérios supostamente corretos de escolha sob a forma de conselhos. Em primeiro lugar, os pais devem procurar uma escola que seja “um prolongamento do ambiente doméstico”. A importância desse

---

<sup>37</sup> Na mesma revista uma matéria oferece conselhos sobre como escolher os melhores hotéis nas praias do nordeste do Brasil.

ajustamento é reforçada por exemplos relativos às questões disciplinares - “um aluno habituado a uma postura liberal et franca com seus pais não vai se dobrar diante de uma escola tradicional”. Em segundo lugar, os pais devem “prestar atenção ao perfil econômico dos outros alunos” com a intenção de evitar diferenças sociais e econômicas muito grandes que poderiam causar “frustrações e revoltas futuras”. Em terceiro lugar, os pais devem valorizar as escolas que desenvolvem programas sociais - “mesmo aqueles que têm o privilégio de ser escolarizados em escolas caras devem conhecer, o mais cedo possível, a realidade social que os cerca”. Em quarto lugar, os pais devem prestar atenção às “diferenças entre seus filhos”, à “falsa facilidade das escolas do bairro, perto de casa”, à “perda de qualidade das escolas públicas mais tradicionais onde os pais talvez tenham estudado” e, finalmente, aos “fenômenos de moda pedagógica”. Para se garantir sobre o produto que eles vão adquirir com a matrícula do filho numa ou noutra escolam os pais são incitados a “verificar se as escolas são coerentes com suas proposições de trabalho”. Os pais devem verificar a existência de canais abertos à participação dos alunos” e aceitar o fato que uma boa escola é “aquela escolhida pelo próprio aluno”.

A lista que acompanha essa reportagem é composta por dezoito escolas de São Paulo e treze do Rio de Janeiro consideradas “nota dez” pelos especialistas. Elas são apresentadas num quadro sinóptico organizado em torno de sete categorias: (1) número de alunos; (2) espaço; (3) alunos por sala; (4) carga horária; (5) ex-alunos; (6) anuidade do 2o. grau; (7) perfil. Não há nenhuma referência ao vestibular no texto principal. As escolas paulistanas incluídas na lista são as seguintes:

Colégio *Ipiranga* (1) (2)  
Colégio Dante Alighieri (1) (2)  
Colégio Escola da Vila  
Colégio Galileu Galilei  
Colégio Graded School  
Colégio Mater Dei  
Colégio Miguel de Cervantes  
Colégio Oswald de Andrade (1)  
Colégio Palmares

Colégio Pentágono  
Colégio Porto Seguro (1) (2)  
Colégio Pueri Domus  
Colégio Rudolf Steiner  
Colégio *São Marcos* (1) (2)  
Colégio Santo Américo  
Colégio São Luís  
Colégio Suiço-Brasileira  
Colégio Vera Cruz

(1) colégios que aparecem também na minha lista; (2): colégios que aparecem também na lista da *Revista Veja*.

Em comparação com as listas preparadas a partir dos resultados do vestibular da USP, nenhuma escola pública aparece aqui. Além disso, são incluídas três escolas cujos diplomas do curso secundário são válidos no estrangeiro, mais precisamente nos Estados Unidos, na Espanha e, um título reconhecido pela Unesco que os autores do artigo dizem ser válidos em todos os países.

Um exame da lista de antigos alunos permite identificar alguns dos valores que supostamente influenciam a escolha dos pais. Todos eles são personagens bastante visíveis na cena cultural, artística, política e econômica da cidade e do país, mas nota-se que o pólo privado é melhor representado.

Doze entre os dezesseis nomes apresentados atuam nesse pólo: três atrizes, três compositores de música popular, um diretor de filme publicitário, um diretor de vídeo, o proprietário de um dos maiores jornais brasileiros (apresentado como “editor”), um empresário, uma publicitária e a rainha da Suécia (que nasceu e foi escolarizada até a adolescência no Brasil). Apenas quatro pertencem ao pólo público: um professor universitário, um senador, o governador do estado e um secretário de estado.

Essa enumeração de antigos alunos pode ser vista como uma expressão das condições de possibilidade de uma lista de boas escolas que recusa qualquer vínculo que seja com o vestibular. Com a exceção do professor universitário, todas as outras profissões pertencem a domínios relativamente independentes da escola, nos quais o sucesso de seus praticantes é subordinado em maior parte às condições econômicas e sociais de suas famílias ou às suas trajetórias sociais pessoais, provavelmente duplicando a situação pessoal do próprio leitor da revista.

## Quadro sinóptico

O quadro sinótico apresentado abaixo retrata as características gerais dos estabelecimentos considerados como "boas escolas" nas três listas mencionadas acima.

Estabelecimentos	No. alunos	Preço/ano US\$ (1998)	Hr. aula/sem	Localização na cidade
1. Santo Estêvão (1) (2)	2000	3100	33-37	leste
2. Arquidiocesano (1) (2)	250 (3o. ano)	5.700	31-35	centro-sul
3. Ipiranga (1) (2) (3)	2600	6.400	32-42	centro-sul
4. Dante Alighieri (1) (2) (3)	6700	4.400	32-40	oeste
5. Escola da Vila (3)	1200	5.500	31-33	oeste
6. Escola Técnica Federal de São Paulo (1) (2)	1200 (3o. ano)	gratuito	36	centro
7. Etapa (1) (2)	1100	7.500	30-50	centro-sul
8. Galileu Galilei (3)	554	5.500	31-33	oeste
9. Graded School (3)	1168	18.400	31-33	sul
10. Mater Dei (3)	1400	7.200	31-33	oeste
11. Miguel de Cervantes (3)	1500	7.500	31-33	oeste
12. Oswald de Andrade (1) (3)	610	6.500	35hs.	oeste
13. Palmares (2) (3)	1400	6.300	31-33	oeste
14. Pentágono (3)	4000	5.100	31-33	oeste
15. Visconde Porto Seguro (1) (2) (3)	6588	4.900	31-33	sul
16. Pueri Domus (3)	5200	5.900	40	oeste
17. Rio Branco (2) (3)	2650	4.900	33	oeste
18. Rudolf Steiner (3)	900	6.300	31-35	oeste
19. São Marcos (1) (2) (3)	1800	5.300	31-33	oeste
20. Santo Américo (3)	1570	8.700	50	oeste
21. São Luís (3)	2000	6.900	31-33	oeste
22. Suiço-Brasileira (3)	560	8.500	31-33	oeste
23. Vera Cruz (3)	1508	7.300	31-33	oeste

(1) colégio que aparecem na minha lista; (2) colégio que aparecem na lista da *Revista Veja*; (3) colégios que aparecem na lista *VIP/Examen*

Para além das escolas: o mercado da “boa educação”

Um mercado. Essa é a dimensão do espaço de produção da excelência que se apreende com mais facilidade nas listas de “boas escolas” secundárias preparadas pela imprensa. Encontra-se aí, por exemplo, a valorização de uma relação entre a oferta e a demanda que será resolvida por uma escolha livre apoiada nas análises dos especialistas sobre a qualidade do produto. A escolarização é tratada como um produto de consumo oferecido num mercado específico e que apresenta características particulares a respeito das quais os pais devem estar bem informados para exercer com competência seus direitos de consumidores.

Nas três escolas onde desenvolvi a minha pesquisa de campo - todas elas incluídas na lista da Revista Veja/São Paulo -, os diretores e coordenadores entrevistados mencionaram a “forte reação” que acompanhou a publicação do artigo. O coordenador do *Colégio Santo Estêvão* (quinto lugar na lista) contou que

«o telefone não parou de tocar durante os três dias que seguiram-se à publicação da revista. Tratava-se sempre de pais que queriam matricular os filhos no colégio. Alguns queriam fazer a matrícula imediatamente [o artigo foi publicado em março, um mês depois do começo das aulas]. Foi difícil para que eles entendessem que tinha um concurso, que não aceitávamos a matrícula de todo mundo que queria»

No *Ipiranga* (primeiro na lista), era a euforia. A escola havia recebido da editora mil exemplares da revista que a direção havia destinado, nas palavras da coordenadora do departamento cultural, «a todos aqueles a quem nós desejamos mostrar o que é o colégio». Eu recebi o meu exemplar.

No mercado da “boa educação” secundária, as escolas são os elementos mais visíveis. Mas, os *cursinhos pré-vestibular* têm desempenhado um papel importante nesse mercado, sobretudo a partir da década de sessenta (Cunha, 1968, esp. cap. 4), uma vez que a definição de uma “boa educação” está na maior parte das vezes imbricada com uma boa preparação para o concurso da universidade. Eles oferecem uma preparação centrada nos conteúdos exigidos pelos vestibulares e concentrada em curtos períodos de tempo variáveis segundo as necessidades da clientela, mas cuja duração máxima é de um ano.

A maioria dos alunos aprovados na Universidade de São Paulo fez uso dessa preparação complementar<sup>38</sup>, indicando a recorrência da prática e parecendo indicar também que esse gasto faz parte do orçamento familiar regularmente consagrada às despesas escolares dos filhos.

Esse gasto chega a ser maior do que as despesas com a escola regular, ainda mais considerando-se que as mensalidades desses cursinhos pode variar entre 500 e 1000 dólares em função das possibilidades que eles têm de atrair uma clientela disposta a pagar tais somas. Um alto investimento publicitário é, portanto, uma das características da atuação desses cursinhos que, por exemplo, asseguram a totalidade da publicidade difundida pelos suplementos consagrados ao vestibular nos maiores jornais da cidade.

Uma das estratégias publicitárias normalmente empregadas pelos cursinhos consiste em apoiar as promessas de aprovação em listas de ex-alunos aprovados no último vestibular. A oferta de bolsas de estudo aos melhores alunos das melhores escolas secundárias regulares é

---

<sup>38</sup> Os candidatos aprovados no vestibular da *Universidade de São Paulo* que não passaram por cursinhos representavam apenas 34,7% do total em 1996.

uma prática corrente e que assegura um conjunto significativo de alunos aprovados nos vestibulares prontos a preencher as listas publicitárias do ano seguinte.

Em São Paulo, uma curiosa associação entre a Fuvest (a agência encarregada de preparar o vestibular da USP) e os principais cursinhos da cidade está na origem da criação de um vestibular fictício, especialmente destinado aos alunos do segundo ano de segundo grau, oficialmente impedidos de se apresentar ao exame. Esses alunos, identificados como “treineiros”, fazem as provas, mas seus resultados são contabilizados separadamente dos verdadeiros candidatos. Os cursinhos oferecem, então, bolsas de estudo e um grande número de prêmios àqueles que obtiveram as primeiras colocações. Como resultado, pode-se supor que a Fuvest aumenta os ganhos obtidos com a operação do vestibular, já que a taxa de inscrição é paga também por esses alunos, e os cursinhos dispõem de um meio econômico de encontrar os melhores alunos das escolas secundárias que eles vão cooptar através da oferta de bolsas de estudo para colocá-los nas suas listas de alunos.

O quase monopólio da boa educação pelas escolas privadas associado ao alto custo desta educação tem efeitos dramáticos sobre as frações relativamente inferiores das camadas privilegiadas que representam, no Brasil, a maioria dos utilizadores da escola secundária. Pressionados pelo sentimento da necessidade de garantir uma educação universitária aos seus filhos e pela situação ruim do setor público do sistema escolar, essas famílias desenvolvem estratégias custosas para enfrentar suas dificuldades em financiar o acesso à educação privada.

Nesse quadro, mobilizações importantes dos pais dos alunos têm tido lugar ao longo da última década para pressionar o Estado a assumir o controle do custo dessa educação (isto é, da preparação para o concurso de admissão à universidade). Em consequência, o Estado

tem se apresentado como garantidor do acesso desses grupos à escolarização privada intervindo diretamente sobre o processo de fixação dos preços praticados pelas escolas que devem justificar, diante de uma comissão específica, todos os custos de operação antes de obter autorização para definir as mensalidades. Essas são objeto de duras negociações nas quais tomam parte, ao lado do Estado e das escolas reunidas em associações, as associações de pais de alunos.

Mas as pressões não acabam aí. Um certo número de serviços, além dos cursinhos e das escolas privadas passaram a ser vistos, pelos pais, como indispensáveis para a boa formação dos seus filhos. Tal é o caso, por exemplo, dos cursos de língua estrangeira que tornaram-se um dos serviços educativos péri-escolares mais desenvolvidos no Brasil em função das dificuldades já tradicionais encontradas pelas escolas regulares para preparar consistentemente os seus alunos. O problema do ensino de língua estrangeira - estreitamente ligado ao isolamento em relação ao estrangeiro experimentado pelas frações médias e baixas dos grupos privilegiados - tem sido até o momento resolvido principalmente por cursos privados que têm se tornado indispensáveis para a aquisição de uma competência nesse domínio.

Seguindo o exemplo bem sucedido dos cursos de língua estrangeira, tem aparecido um número considerável de empresas educativas destinadas a remediar as diferentes fraquezas atribuídas, num ou noutro momento, à escola secundária. É o caso dos cursos de informática muito freqüentados hoje e de numerosos cursos consagrados ao acompanhamento das lições de casa nos quais os professores apresentam-se como especialistas e prometem resolver as dificuldades específicas de cada aluno, seja em matemática, seja em português ou outras

disciplinas. Além dessas experiências mais acadêmicas, aparecem também empresas que dedicam-se ao ensino de música, de arte e à prática esportiva, atividades consideradas nesse meio social como condição para o bom desenvolvimento da capacidade de aprendizado dos alunos.

Progressivamente, todo um setor que presta serviços auxiliares ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas foi se desenvolvendo. É o caso de grupos de teatro especializados na montagem de peças concebidas a partir das leituras obrigatórias para o vestibular, de agências de viagem, de casas de campo especializadas no acolhimento de grupos de alunos durante os finais de semana, de empresas encarregadas da promoção de festas de formatura ou ainda de pequenos empresários que ocupam-se do transporte dos alunos na cidade, entre outros.

Pressionadas ao mesmo tempo pela exigência dos pais que querem ver os seus filhos na universidade, pela competitividade, cada vez mais implacável, dos exames vestibulares e, enfim, pelo caráter propedêutico do ensino secundário, as escolas encarregadas de produzir a excelência confrontam-se à necessidade de construir, no mercado, uma especificidade que lhes permite entrar em concorrência com os cursinhos - cuja razão de ser é a preparação exclusiva para as provas do vestibular.

O volume das necessidades educativas ou péri-educativas tem também efeitos concretos sobre essa diferenciação ainda mais que as famílias, vendo sua renda sugada pelas numerosas necessidades criadas em relação à educação de seus filhos, tendem a exigir que a escola secundária assuma em totalidade a responsabilidade pela boa formação.

É nesse espaço assim organizado e submetido a todas essas pressões que se desenrola a escolarização daqueles chamados a ocupar as posições dirigentes na sociedade brasileira. Os próximos capítulos são dedicados a uma observação mais detida das condições estruturadoras de algumas experiências escolares específicas que têm lugar nas escolas consideradas de alto nível na cidade de São Paulo.

## Parte II - Modos de produção da “competência”

Os capítulos seguintes tratam dos aspectos relacionados com a escolarização oferecida por três estabelecimentos considerados de alto nível e localizados na cidade de São Paulo.

A escolha desses estabelecimentos foi presidida pela intenção de analisar experiências educacionais suficientemente distintas em termos dos princípios de diferenciação mais significativos no espaço escolar da cidade de São Paulo: a origem social dos alunos e as características pedagógicas das escolas. Foram, assim, selecionados dois colégios confessionais (chamados aqui de *São Marcos* e *Santo Estêvão*, respectivamente) e um leigo (chamado de *Ipiranga*). Embora compartilhem o mesmo estatuto de escola confessional, os dois colégios mantidos por congregações religiosas ocupam posições opostas tanto em termos da origem social dos seus alunos, quanto em termos das características da organização do trabalho pedagógico que desenvolvem. O colégio leigo ocupa, por sua vez, uma posição intermediária com relação a ambos os quesitos.

À guisa de introdução, importa notar que o *Colégio São Marcos*, objeto do primeiro capítulo dessa segunda parte, caracteriza-se por acolher os filhos de uma alta classe média e burguesia ilustrada da cidade de São Paulo. A característica principal dessas famílias, porém, não reside tanto na posição social em que se encontram

atualmente, mas no fato de que a maior parte deles está nessa posição pelo menos desde a geração dos avós. Fundado em meados da década de cinquenta, esse colégio desenvolve um tipo de ensino que se pretende inovador e progressista. Com relação ao destino dos alunos aí formados, importa notar que as taxas de aprovação dos seus alunos nas carreiras mais seletivas da USP são bastante elevadas e que, mais recentemente, é possível identificar uma tendência bastante marcada de redirecionamento dos alunos para o curso de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Vários representantes das gerações que antecederam esses alunos podem ser encontrados hoje em postos de direção tanto no setor público (nos níveis estadual e federal), quanto no setor privado (comandando empresas próprias ou grandes conglomerados).

O *Colégio Santo Estêvão*, por sua vez, caracteriza-se por receber os filhos de famílias pertencentes a frações dos grupos médios que compartilham uma trajetória ascendente bastante acentuada. Fundado no início da década de oitenta, o colégio desenvolve um tipo de ensino marcado pela rigidez e exigência. Seus alunos têm dirigido-se primordialmente para as carreiras de engenharia, direito e medicina. Alguns representantes das primeiras gerações a entrar no mercado de trabalho, a partir de 1993, já podem ser encontrados no posto de promotor público ou exercendo funções de controle em empresas de engenharia.

O *Colégio Ipiranga*, terceiro colégio a ser analisado, ocupa uma posição bastante peculiar. Fundado nos anos trinta, o colégio distingue-se pela sua capacidade em preparar os alunos para os vestibulares, especialmente os que regulam a admissão às

carreiras mais seletivas da USP. Trata-se de um colégio organizado em termos empresariais, onde as avaliações de produtividade têm efeitos concretos sobre a organização do trabalho pedagógico. A organização do ensino alia aspectos que se querem inovadores e progressistas com uma a rigidez colocada pela submissão às exigências da preparação para o vestibular. Pensado nesses termos, o colégio atrai uma clientela muito próxima daquela direcionada pelo *Santo Estêvão*. Essa clientela diferencia-se da primeira principalmente pelo fato de comportar mais profissionais e menos proprietários por conta própria tanto na geração dos pais, quanto na dos avós. Isso sinaliza que as famílias que buscam o *Ipiranga* pertencem, em sua maioria, a extratos sociais médios, também em ascensão, mas cujo ponto de partida encontrava-se um tanto mais alto do que aquele das famílias cujos filhos estão no *Santo Estêvão*. Em termos dos destinos, encontra-se ex-alunos do *Ipiranga* em importantes posições dominantes. Jornalistas, médicos conhecidos e até mesmo um governador do estado passaram por esse colégio. Comparado, porém, com as posições ocupadas por ex-alunos do *São Marcos*, as posições dos ex-alunos do *Ipiranga* parecem marcadas por uma abrangência mais *local*.

## 2. Colégio São Marcos

"Damos uma boa formação humana e cristã e temos a perfeita consciência de estar formando a espinha dorsal da sociedade brasileira"  
(Padre G., antigo Diretor do Colégio São Marcos,  
Revista Veja, 1983)

**Cássio da Costa Carvalho**, 41 anos, diretor da FEBEM, em São Paulo. "O [redacted] me ensinou a ser líder, a ter uma visão do mundo mais ampla."



**André Franco Montoro Filho**, 39 anos, professor na Faculdade de Economia da USP. "Quando tenho na classe um ex-aluno do [redacted] noto a diferença."



**Flávio Marcondes**, 40 anos, arquiteto, dono de um escritório de arquitetura e urbanismo em São Paulo. "Tive muita sorte. Particpei da experiência pedagógica do [redacted] e saí ganhando, pois entrei na faculdade com facilidade."



**João Batista Rodrigues**, 41 anos, engenheiro mecânico, gerente de operações da Esso para o Rio de Janeiro, Minas, Espírito Santo e Bahia. "O [redacted] teve um papel essencial na minha formação."



**Luís Goes Neto**, 40 anos, gerente em São Paulo da MWM, uma fábrica alemã de motores. "Tínhamos liberdade. Só me obrigaram a ir à missa uma vez."



**Gabriel Gonçalves Neto**, 40 anos, loteador e incorporador. "Não tenho restrições a fazer ao [redacted], mas hoje sou um dos sujeitos mais anticlericais que conheço."



**Fernando Luiz Ribeiro do Vale**, 39 anos, engenheiro, alto funcionário do BNDES no Rio. "A gente fazia as coisas com prazer. Nós é que decidíamos quando estudar."



**Antônio José de Carvalho Filho**, 39 anos, diretor da IBM no Rio. "Nossa turma era tão unida que até hoje nos reunimos para trocar lembranças da época."



**José Roberto Mendonça Barreto**, 40 anos, economista, diretor de uma divisão do Instituto de Pesquisas Tecnológicas da USP. "Como pessoa e como profissional, fui profundamente influenciado pela formação recebida do [redacted]."



**Eduardo Leal de Freitas**, 40 anos, dono de uma agência de relações públicas em São Paulo. "O [redacted]



foi tão importante para minha formação que coloquei meus dois filhos para estudar lá."



Padre Lionel Corbeil, o diretor, com os formandos de 1961

Uma experiência de implementação do ideal da educação humanista cristã no Brasil moderno. Essa é a melhor definição da imagem que os dirigentes do *São Marcos* procuram construir para o colégio que administram. Esse capítulo retrata os procedimentos através dos quais tal representação é construída pelos porta-vozes (autorizados ou não) quando gerenciam a apresentação do colégio nos diferentes espaços sociais (um dos quais a situação de entrevista proposta por mim).

Essas estratégias de apresentação do colégio são tomadas como porta de entrada para compreender a escolarização que ali é oferecida na medida que permitem identificar o que é valorizado nesse espaço.

A compreensão do significado que lhe é atribuído só acontece, porém, ao se restituir, num segundo momento, cada um desses elementos ao sistema de relações objetivas do qual eles fazem parte e que pode ser retratado através das informações sobre os alunos e suas famílias, sobre os professores, a organização do ensino, entre outros.

A análise da experiência escolar que tem lugar no *São Marcos* propõe-se a interrogar as operações, no mais das vezes minúsculas e aparentemente insignificantes, através das quais a escola contribui para a produção de uma elite ao produzir a crença, que essas pessoas são as primeiras a compartilhar, no valor superior das suas competências.

Dois instrumentos básicos e concomitantes servem à produção dessa crença: a separação dos alunos do conjunto dos outros alunos e a unificação do grupo de alunos em torno de uma imagem de excelência compartilhada, expressa por um sentimento de pertencimento a um grupo.

O problema básico que se coloca, nessa análise, é definir *de quem* se quer separar e *como se opera* a separação dos alunos do *Colégio São Marcos*. Trata-se de uma pergunta sobre a maneira como esse colégio, enquanto *organizador* de determinadas experiências sociais, define fronteiras. Trata-se também de identificar o desenho e a forma como elas são sinalizadas.

Esse problema será, é claro, retomado em relação aos outros colégios estudados aqui. Em todos eles as fronteiras que demarcam têm como função afirmar o direito desses grupos a uma proporção maior dos recursos produzidos pela sociedade. No caso específico do *São Marcos*, essas fronteiras servem também para manter em posições dominantes grupos que, como mostram os dados sobre a ocupação e instrução das famílias dos alunos (pais, mães, avós), já se estabeleceram na porção superior da hierarquia social há pelo menos duas gerações (ver as tabelas sobre as propriedades sociais das famílias no Anexo).

O diploma que garante a entrada num curso prestigiado, oferecido por uma universidade dominante, assim como as posições de comando que serão chamados a ocupar exercem aqui um efeito de confirmação.

Esse efeito não poderia ser totalmente exercido sem que a história do colégio fosse recorrentemente chamada a validar a marca distintiva impressa nos alunos também enquanto continuadores da excelência já demonstrada por outras gerações que os precederam.

Trata-se de um elemento fundamental da imagem que é construída para o colégio. Nas representações dos porta-vozes autorizados ou não, tudo nesse colégio deriva da sua história, tudo é explicado pela sua história.

A formação oferecida pelo *Colégio São Marcos* implementa, assim, sua primeira operação de distinção ao se filiar a um empreendimento historicamente reconhecido de reprodução de posições sociais privilegiadas. Recupera-se, nessa operação, a função de celebração e consagração que pode ser exercida pela história em determinadas circunstâncias.

Na impossibilidade de recorrer a uma história de ação educativa de longa duração (já que a congregação que mantém o *São Marcos* chega ao Brasil apenas em 1943), os dirigentes do colégio filiam-se à tradição humanista cristã para produzir o efeito que outras congregações com quem partilham o espaço educacional paulistano e brasileiro são capazes de produzir pela simples evocação da sua participação na história educacional do país.

Dessa maneira, o *Colégio São Marcos* apresenta-se como herdeiro e, ao mesmo tempo, continuador da tradição dos *colégios de padres*, o lugar por excelência de formação das elites nacionais desde a colônia.

### **Colégio de padres**

“Em 1958, quando nossa turma prestou exame de admissão, o colégio acabara de se mudar para o [campus]; tinha oito classes, um padre para cada uma. Tinha uma capela, uma sala de projeção, onde o Padre R. passava documentários, e o B. tocava bossa-nova no recreio. Tinha um bar onde os alunos trabalhavam em rodízio, em troca de maria-mole, paçoquinha e grapete. Tinha a casa dos padres, o refeitório, a sala dos professores, a biblioteca.

Tinha o apartamento onde morava o cozinheiro, seu L., sua mulher, dona N., que conheceu o marido durante a guerra como soldado inimigo. O casal tinha uma vistosa filha, a D., que fez muitos amigos e teve um par de namorados em nossa turma.

Cada grupo tinha um local secreto de encontro, em geral para fumar escondido e trocar confidências. (...)

Era um colégio de padres. Padres modernos, que passavam o dia sem batina. Tinha o Padre N., que cultivava a metereologia, com uns instrumentos dentro de uma espécie de gaiola misteriosa, sem passarinho. Tinha o Padre G. que havia sido lutador de boxe. Tinha o Padre S. que se proclamava reitor. (...) O Padre L., diziam as mães, único com jeito de padre, nos ensinava matemática.” (*depoimento de um ex-aluno no volume biográfico do padre G.*)

Identificar hoje o *Colégio São Marcos* com os *colégios de padres* não se passa, porém, sem dificuldades. Nada ali parece ligar-se a essa tradição, a começar pelo prédio moderno, cercado por jardins bem cuidados, em contraste absoluto com a vetustez e imponência dos prédios tradicionais dos colégios confessionais.

Outros signos exteriores de pertencimento também estão ausentes. Mesmo nas fotografias antigas que remontam à década de cinquenta e retratam salas de aula, conagraçamentos e celebrações, raramente é possível identificar um padre, já que a maioria deles não costumava usar batinas para atividades não litúrgicas. A análise do currículo do ensino médio ali implementado, por sua vez, também não fornece elementos nessa direção, uma vez que o colégio não oferece aulas de religião para o secundário.

Nesse quadro, o estudo do *São Marcos* não pode dispensar uma análise das condições que tornaram possível a entrada desse colégio no espaço dos *colégios de padre* encarregados da escolarização dos filhos das famílias pertencentes a determinadas frações dos grupos dominantes. O que tornou possível um colégio desse tipo no espaço educacional da cidade de São Paulo? A que interesses, anseios e expectativas um colégio como o *São Marcos* foi capaz de atender? O que se passava no interior dos grupos sociais que destinavam seus filhos aos *colégios de padres*?

Um primeiro ponto a ser levantado é a impossibilidade de se atribuir a existência e a trajetória bem sucedida do *Colégio São Marcos* aos desdobramentos de um movimento de “renovação educacional”. Mesmo que os acalorados debates pedagógicos e psicológicos do período não possam ser ignorados, eles não são capazes de explicar o *São Marcos* da mesma

maneira como não são suficientes para explicar a co-existência desse colégio com outros de tipo diametralmente oposto na mesma época e no mesmo espaço escolar.

Num outro sentido, explicações ancoradas exclusivamente nas transformações por que passava a sociedade brasileira e, mais particularmente, a paulistana, deixarão de notar o que o colégio deve às características do espaço religioso brasileiro e internacional no pós-guerra e, especificamente, às modificações no sentido dos projetos de *missão* desenvolvidos por algumas congregações.

Esse estudo não pretende responder a todas as perguntas que a existência do *Colégio São Marcos* permite levantar. O seu objetivo é, antes, reunir alguns elementos de resposta que possam fundamentar hipóteses de trabalho sobre a escolarização dos grupos dominantes no Brasil e, particularmente, sobre as funções sociais do ensino secundário nacional.

O estudo desse colégio permite, nesse sentido, estabelecer algumas relações que clarificam em boa medida (1) a forma como se dá a articulação entre o espaço escolar, o espaço religioso e as estratégias de reprodução de determinados grupos familiares e (2) as implicações dessa articulação para a produção das diferenças sociais.

O *São Marcos* será tratado aqui, nessa lógica, como o produto, nunca acabado, de desenvolvimentos nessas três arenas, cada um deles tomados como espaços relativamente autônomos de ação social. A sua existência configura-se, assim, como um caso exemplar no espaço de possibilidades que compõe a paisagem educacional do país.

Na análise proposta abaixo, o espaço escolar será abordado a partir das condições propriamente legais que permitem ou mesmo impõem uma diferenciação significativa entre a formação escolar reservada aos grupos dominantes e aquela reservada ao resto da população.

O papel exercido pelo Conselho Estadual de Educação nesse processo é particularmente instrutivo.

O espaço religioso será abordado a partir das injunções que conformam o projeto missionário da Congregação de X, mantenedora do *São Marcos*. Os constrangimentos na ação missionária impostos pelo Concílio Vaticano II a essa congregação oferecem uma oportunidade para se avaliar com maior nitidez a forma como as discussões próprias desse espaço produzem efeitos duradouros em outros.

Por fim, o espaço de ação das famílias será abordado a partir das modificações por que passa a estrutura social da cidade e do estado de São Paulo no pós-guerra. Nesse quadro, o crescimento econômico do período impulsiona movimentos de diferenciação no interior dos grupos dirigentes, colocando problemas novos a propósito da escolarização de seus filhos.

Todos esses elementos serão discutidos a partir, por um lado, da história da implantação da Congregação de X no Brasil e a fundação do *Colégio São Marcos* em São Paulo e, por outro lado, pela análise das características desse colégio tal como expressas por elementos que vão desde as propriedades sociais das famílias dos alunos até à organização do trabalho pedagógico que aí tem lugar. Nesse movimento, captura-se a imagem de um colégio de padres que faz da negação da dimensão escolar do trabalho pedagógico o seu signo distintivo.

## *A produção de um missionário*

Identificados como membros de uma congregação de educadores, os padres de X chegam ao Brasil já destinados a uma função na educação por alguns membros superiores da hierarquia da Igreja católica brasileira engajados no trabalho religioso em São Paulo.

Tal como é relatada pelo padre fundador, a crônica das negociações entretidas pelo Arcebispo de São Paulo e o superior da congregação no país de origem em torno da fundação do distrito brasileiro, no início dos anos quarenta, traz diversos exemplos dos esforços empregados por esse Arcebispo para associar a Congregação de X ao projeto de criação de uma universidade católica em São Paulo e de um colégio secundário<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> Sérgio Miceli, em seu estudo sobre as mudanças organizacionais da Igreja Católica brasileira ao longo da República Velha, as quais ele identifica como parte de um processo de “construção institucional”, mostra como a política expansionista que caracterizou em grande medida a atuação da Igreja Católica nesse período teve como eixo condutor a prestação de serviços educacionais para as elites: “A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornou um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados. Não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros, e sem contar com o respaldo de políticas públicas adequadas na área educacional, os governantes estaduais e alguns setores de peso dos grupos dirigentes locais preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais” (Miceli, 1988: 23). Da mesma forma, determinadas frações dos grupos dirigentes paulistanos viabilizaram a criação do *São Marcos* (no início dos anos cinquenta) cedendo terrenos, ajudando financeiramente o empreendimento, mas principalmente, matriculando seus próprios filhos.

A Congregação de X foi criada na primeira metade do século XIX no interior da França. Sua criação insere-se no movimento de reação da Igreja Católica às mudanças sociais e políticas em curso na Europa cujas frentes consistiram, por um lado, na revisão das doutrinas oficiais da Igreja nos mais diversos setores de sua atuação e, por outro lado, em iniciativas no terreno da organização institucional. Essas últimas tiveram como efeito a formação de um grande número de novas Ordens e Congregações especialmente aquelas voltadas para o trabalho missionário (Ver, sobre a mudanças na organização institucional da Igreja no Brasil, Miceli 1988 e sobre a história das congregações, Neill, 1979). A Congregação de X é composta por duas sociedades distintas de clérigos e leigos (irmão e irmãs).

Sua forte atuação no continente americano iniciou-se já nos primeiros quinze anos de existência através de obras desenvolvidas nos Estados Unidos e Canadá. Na América Latina, os missionários chegam em torno da década de quarenta. São mantidas hoje, além da casa brasileira, casas no Peru e no Chile. Pelo mundo, a congregação está distribuída da seguinte forma:

Países	Irmãos/irmãs	Padres	Total
Bangladesh	39	59	98
Brasil	21	14	35
Canadá	117	187	304
Chile	3	25	28
França	9	25	34
Gana	14	1	15
Haiti	4	58	62
Índia	33	136	169
Libéria	1	0	1
Peru	1	18	19
Uganda-Kênia	25	33	58
Estados Unidos	497	466	963
Total	764	1022	1786

Fonte: X Internazionale,  
vol. X, nº 1, p.03, Maio  
1996

Apesar da “vocação educacional” identificada pela hierarquia da Igreja Católica brasileira, a primeira atribuição da Congregação de X em São Paulo foi uma paróquia num bairro popular da cidade. Ali os padres começaram o trabalho pastoral oferecendo aos moradores serviços de assistência médica (através da criação de um ambulatório) e educação (através da gestão de uma escola primária).

Apenas nove anos depois da chegada ao Brasil os padres conseguiram fundar um colégio nos moldes por eles desejados - um colégio *moderno*. Durante o período, eles recusaram pelo menos duas ofertas para assumir a administração de colégios católicos em dificuldades.

A partir dos relatos autobiográficos do padre fundador pode-se ter uma medida da importância desses nove anos para a construção de uma base de alianças no país, especialmente em São Paulo, que garantiu o apoio necessário para a consecução do seu plano original.

Para se compreender a história da criação do *Colégio São Marcos*, profundamente imbricada com a história da implantação da Congregação de X no Brasil, é preciso levar em conta essas alianças. Para compreender tais alianças, porém, é preciso levar em conta as propriedades sociais do seu principal articulador, o Padre S., encarregado de implantar o distrito da congregação no Brasil.

Uma revisão das notas autobiográficas desse padre serve como ponto de partida para retratar a história do encontro bem sucedido entre um projeto missionário corporificado numa biografia específica e um espaço social em vias de diferenciação produtor de demandas específicas de escolarização das crianças. Demandas essas a que o *Colégio São Marcos* vai encontrar-se em condições de atender.

As notas autobiográficas do Padre S. relatam o seu percurso de filho de uma das famílias mais ricas do seu país de origem ao engajamento na atividade missionária<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Essas notas, datilografadas, foram produzidas pelo próprio Padre S. aparentemente a partir de abril de 1993 com vistas a posterior publicação. Ele afirma que se baseou bastante sobre o conteúdo das cartas que escreveu a membros da sua família desde a sua chegada ao Brasil para compor o relato. Um acidente vascular impossibilitou a finalização desse projeto. As anotações acumuladas de forma bastante desordenada pelo padre em seu computador foram, então, impressas e montadas na forma de uma apostila, na qual foram inseridas fotografias, a maioria de acordo com as indicações deixadas pelo próprio padre ao longo do texto. Os exemplares dessa apostila foram distribuídos a amigos, ex-alunos, etc. Quando iniciei a minha pesquisa no colégio, foi-me oferecido um desses exemplares com a recomendação de não considerá-la mais do que "as notas escritas por um velhinho de 83 anos, desejoso de retomar contato com seu passado e sua vida" (Diretor geral, São Paulo, setembro 1996).

Como se vê no relato resumido abaixo, o ambiente familiar no qual o Padre S. foi criado parece ter se constituído num *locus* de cruzamento de uma profunda religiosidade com uma alta familiaridade com as dimensões econômicas da prática social, além de ter permitido ao futuro missionário um contato estreito com um estilo de vida suntuoso.

A essa experiência familiar foi adicionada uma longa formação nos seminários menor e maior da Congregação de X, que se define oficialmente nessa época parte dos movimentos de vanguarda da Igreja Católica.

Essas experiências parecem fornecer os elementos aos quais podem ser remetidos, por um lado, as competências exibidas pelo Padre S. ao longo do processo de fundação e implementação do projeto missionário da Congregação de X no Brasil e, por outro lado, o estilo de colégio que ele se dedicou a construir.

O padre S. nasceu em 1915, quinto filho de uma família de sete irmãos - cinco homens, duas mulheres. O pai era um dos filhos mais velhos de uma fratria de 21 irmãos e chegou a dar os primeiros passos para tornar-se, ele próprio, padre. Estudou num seminário, mas abandonou os estudos religiosos para trabalhar com o pai numa fábrica de sapatos que esse havia iniciado na segunda metade do século XIX. O negócio prosperou. Com a morte do pai, comprou as ações dos irmãos, tornando-se o único proprietário dessa fábrica e, algum tempo depois, com a compra de outras fábricas, o maior fabricante de sapatos do país. Esse pai é descrito nessas memórias como uma pessoa autoritária que mandava em casa, mas que amava sua esposa e filhos e preocupava-se muito com a educação desses. O filho mais velho estudou no colégio dos jesuítas, os outros três no colégio dos maristas e depois no colégio mantido pela Congregação de X, as duas meninas num colégio feminino de freiras. Gostava tanto de esportes, ainda segundo o filho, que mandou construir uma quadra de tênis, onde o Padre S. aprendeu a jogar aos 7 anos de idade. Também gostava muito de golfe e era acompanhado na prática desse esporte por todos os filhos e filhas. Profundamente religioso, ia à missa todos os domingos e enviou os dois filhos homens mais novos ao seminário da Congregação de X, onde ordenaram-se padres. Os dois filhos homens mais velhos trabalharam com ele na fábrica. O terceiro filho homem tornou-se proprietário de uma galeria de arte renomada. A fábrica de sapatos foi vendida no início dos anos noventa, resultado, segundo consta nas notas do Padre S., do desinteresse dos netos pelo negócio.

A mãe do Padre S. cresceu também numa família católica, mais velha de três irmãos. Era filha de uma mãe descrita como "artista e muito culta" e de um pai advogado, prefeito de uma cidade ao sul da capital. Um dos irmãos da mãe do Padre S. tornou-se um poeta celebrado, citado na história da literatura do país em qualquer enciclopédia.

“Sou orgulhoso de ser sobrinho de L., mas não tenho nada de poeta, puxei mais o [meu] pai que era muito bom administrador. Meu irmão G. era mais poeta, tocava piano e se realizou na sua galeria”.

Essa mãe morreu jovem, aos 40 anos, vítima de um câncer, deixando o Padre S. com 11 anos. O pai do Padre S. trouxe sua mãe (já viúva) para tomar conta de sua casa e seus sete filhos. Consta que a avó teria participado diretamente da educação dos netos. É descrita também como muito religiosa, costumava ir à missa todos os dias.

Padre S. começou a vida escolar aos sete anos, interno num Colégio dos Irmãos Maristas. Aos dez ingressou no colégio mantido pela Congregação de X e dois anos depois foi para o seminário menor mantido por essa congregação. A parte das memórias consagrada aos anos nesse seminário expressa um grande prazer com a rotina escolar (gostava de estudar latim e grego), com o trato com os superiores e professores e anuncia uma paixão pelos esportes - baseball, handball de parede e, no inverno, hockey. Nas férias ia para a casa de verão do pai, jogava tênis, golfe, aprendeu ali a dirigir carro. Ele escreve sobre “as boas amizades com moças e rapazes” com quem jogava golfe “todos os dias e até duas vezes por dia” nesses meses de férias. Dois desses amigos teriam decidido tornar-se padres na mesma congregação depois que o Padre S. entrou no noviciado. O último ano de colégio foi marcado por uma longa viagem de trem pelo país financiada pelo pai a seu pedido, na qual foi acompanhado pelo irmão mais velho.

O primeiro ano de noviciado é descrito como um ano de “oração, de conferências, de estudo da vida religiosa e até de trabalhos manuais”. Fez, nessa época, os primeiros votos - temporários - de obediência, castidade e pobreza, e começou no ano seguinte a estudar filosofia, ciências e letras na faculdade mantida pela congregação. O ensino era em latim. No segundo ano de faculdade passou por uma experiência mística: um osso quebrado durante uma partida de hockey e mal soldado que doía muito foi curado, sem explicação aparente, depois de uma visita a um local de adoração. Obteve o diploma de Bacharel em Filosofia, Ciências e Letras. O último ano na faculdade foi marcado também por uma outra longa viagem por países vizinhos, dessa vez acompanhado por dois amigos da sua idade. O pai emprestara “um dos seus carros” e os três rapazes “gastaram até o último tostão”.

No ano seguinte, ele iniciou os cursos de teologia no Seminário Maior. Um ambiente descrito como incluindo muitas e variadas “atividades litúrgicas, culturais, esportivas, missas solenes cantadas, teatro, hockey, soft-ball, assim como assistência aos pobres de uma paróquia operária”. Nesse período, os padres de X assumiram a orientação da *Juventude Estudantil Católica* no país. O padre S. nota em várias passagens a penetração da congregação junto aos jovens, atribuída ao renome da faculdade que mantinha, ao desenvolvimento de atividades como a JEC, assim como à implementação de uma companhia de teatro que tornou-se muito conhecida. Fase final de uma longa formação escolar, o período passado no seminário maior marca também a iniciação na vida propriamente eclesiástica. Foi ali que decidiu dedicar-se ao magistério.

Foi ordenado sacerdote e sua primeira missa foi celebrada no colégio de moças onde estudavam suas irmãs. O pai ofereceu uma festa na nova casa que acabara de contruir.

Como “primeira obediência” tornou-se professor de latim e matemática no curso secundário do colégio mantido pela congregação. Tinha 25 anos e os alunos 15 e 16. Outro irmão padre, dois anos mais velho do que ele também era professor na mesma instituição. Ali, Padre S. participou pela primeira vez, como professor e sacerdote, de uma campanha muito bem sucedida para levantamento de fundos junto aos alunos e seus pais para as missões da congregação nas Índias. Trabalhou junto com o irmão e foram os vencedores da campanha pelas importâncias arrecadadas.

Depois de dois anos como professor no colégio, tornou-se Procurador Provincial, uma nova função na congregação. Estava encarregado de “providenciar as compras em quantidade de material para os religiosos de toda a província”. Não quis ficar só na administração e interessou-se pela Ação Católica - JEC. Foi nomeado assistente da JEC numa renomada faculdade para moças administrada pela Congregação de X pelo assistente geral do movimento. Nesse período, começou também a pregar em retiros de moças.

O fechamento de várias missões da Congregação de X por causa da Segunda Guerra parece ter sido, segundo o Padre S., o motivo pelo qual o Superior Geral decide fundar novas missões na América do Sul e na área do Caribe. Em viagem de reconhecimento, esse superior recebeu uma proposta do Arcebispo de São Paulo, oferecendo uma paróquia plena à congregação e atribuindo aos padres uma participação na fundação de uma futura universidade católica.

O padre S. foi sondado sobre a possibilidade de tornar-se o Superior Fundador pelo novo Superior Provincial. Aceitou com a condição de escolher a equipe de padres que o acompanharia. A condição é aceita e ele escolhe um "bom amigo em quem confiava muito" sobre o qual não se tem mais informações e lhe pede para escolher o terceiro padre do grupo. Foi escolhido um padre mais jovem, bom pianista e organista, filho do maestro de um famoso coral religioso do país.

O Padre S. chegou ao Brasil em 1944 com esses dois companheiros. Acabara de completar 30 anos. Seu irmão padre permaneceu no Canadá onde dedicou-se a auxiliar o Padre S. na sua missão brasileira, principalmente na disponibilização de recursos financeiros necessários aos projetos da casa do Brasil.

### *A força das alianças*

As notas autobiográficas do Padre S. retracam a crônica da sua vinda para o Brasil. Ali são descritas as interações - relações de amizade, colaboração, concorrência - que ele foi capaz de estabelecer com os diversos grupos com que se deparou à medida que aprofundava o seu conhecimento do país.

Essas notas permitem construir, ainda que de maneira parcial, o espaço de posições no interior do grupo dirigente por onde transita o Padre S. Elas permitem também identificar os núcleos de formação de poder que são os anéis de sociabilidade nos quais ele está inserido.

A história da sua imersão no país conta, ao mesmo tempo, a história da capacidade desse padre de 30 anos em utilizar os recursos de que dispunha como geradores de recursos úteis ao projeto de fundação do distrito brasileiro da Congregação de X.

Recursos de todo o tipo são mobilizados aqui. O pertencimento a essa família de empresários fornece-lhe um capital de relações úteis, uma maneira determinada de tratar com

o dinheiro e, finalmente, a aquisição de um estilo de vida próximo ao das famílias com as quais estará em contato. Os colégios prestigiosos mantidos pela congregação no país e origem, assim como os trabalhos desenvolvidos na Ação Católica dão ao Padre S. legitimidade para o trabalho com os jovens oriundos dos grupos dominantes. Mesmo a competência musical de um dos padres do grupo será útil para abrir espaços de trabalho. Uma após a outra, todas essas características foram utilizadas como trunfos para tornar possível uma inserção privilegiada dos padres de X na sociedade paulistana.

Para isso contribuiu, é claro, a forma determinada como estava organizado o espaço social brasileiro, particularmente o fato de que São Paulo passava por um momento de expansão econômica e de diferenciação de suas elites.

A história do desenvolvimento da missão do Padre S. no Brasil pode ser lida também como o encontro entre o projeto de implantação da Congregação de X no Brasil e as disposições de determinados grupos sociais dominantes em utilizarem uma determinada relação com a cultura como meio de diferenciação no espaço social. A construção, para os padres de X, de uma imagem de *modernos* foi essencial nesse processo. Mas importa notar que essa imagem foi desde muito cedo associada à idéia de competência intelectual.

Nesse quadro, compreende-se em sua extensão o significado do pertencimento do Padre S. a uma família de empresários que foi capaz de lhe oferecer, à guisa de despedida, poucos dias antes de deixar o país de origem, uma festa na qual ele foi apresentado ao embaixador do seu país no Brasil. Esse encontro, ao lado de dois outros, terá desdobramentos importantes ao longo da história da congregação no Brasil.

Chegando ao Rio de Janeiro no dia de Natal de 1943, os padres foram recepcionados com um jantar na casa desse mesmo embaixador - “uma bela mansão no morro de Santa Tereza”. A descrição desse jantar é uma das muitas oportunidades oferecidas pelas notas autobiográficas do Padre S. de se surpreender, em plena operação, a forma como as propriedades sociais e intelectuais dos padres missionários puderam ser postas a serviço de projetos em curso em diferentes espaços dominantes.

Para o jantar em questão foram convidados, além dos padres de X, o Superior da Ordem dos Dominicanos e o secretário da embaixada. Depois do jantar, o padre musicista vai ao piano e repassa “o folclore do país de origem” junto com os outros dois companheiros de origem. “O embaixador gostou tanto”, relata o padre S., “que nos convidou a ficar no Rio até depois do Ano Bom”. O padre S. responde que não têm dinheiro para ficar no hotel muito mais do que três dias. O embaixador lhe assegura que vai resolver esse problema e os convida a jantar de novo daí a três dias, recomendando que cantem como haviam feito.

Nesse segundo jantar, os padres são apresentados ao diretor da *Light do Rio de Janeiro* que é também diretor-conselheiro da companhia proprietária dessa empresa sediada no país de origem do Padre S. Esse empresário, protestante, hospedou os padres por dez dias no Rio de Janeiro e, como parte das cerimônias de acolhida de seus compatriotas, juntou-se ao embaixador para fazê-los circular entre a elite religiosa, intelectual e econômica da cidade. Nesse período eles foram apresentados a personalidades católicas, entre essas, Alceu Amoroso Lima.

Esse empresário tomou também as providências necessárias para encaminhá-los na chegada em São Paulo. Através dessa colaboração, os padres de X passaram a contar, por

exemplo, com o apoio do superintendente da Light de São Paulo por quem são desde logo convidados a partilhar finais de semana na sua chácara e por quem são auxiliados nos trâmites com a alfândega brasileira na recepção das malas e mudança.

As relações dos diferentes grupos sociais com os padres de X foram enquadradas de fato pelas transformações do alinhamento geo-político que tiveram lugar após a Segunda Guerra, acompanhando as mudanças no sentido das trocas culturais transnacionais.

(...) “éramos os únicos padres da América do Norte em São Paulo, portanto muito considerados pelos americanos e ingleses. Naquele tempo os padres sabiam mais francês do que inglês.” (p. 33).

Um padre brasileiro (jesuíta) que havia colaborado na intermediação da vinda dos padres de X para o Brasil exerceu também um papel importante na sua fixação em São Paulo, apresentando-os ao presidente de uma companhia imobiliária que estava construindo um grande centro industrial na periferia da cidade.

Esse empresário não demorou a convidá-los a fundar ali uma paróquia e a dirigir a escola que acabava de ser construída, oferecendo em troca doar outros terrenos e casas na região para implantação da congregação e a auxiliar na construção da Igreja. São negociações que se desenrolaram em almoços no Automóvel Clube durante os quais discute-se também gostos musicais e atividades culturais. Esse empresário, por exemplo, por inscrever os três padres como membros do Cultura Artística.

Aprofundando as relações com outros grupos religiosos da cidade, os padres de X passaram a celebrar missas regulares para as alunas da Faculdade Sedes Sapientiae de Ciências e Letras mantida pelas Cônegas de Santo Agostinho da Bélgica. Também foram convidados a

ministrar catecismo em francês para as alunas de um curso colegial de uma escola dirigida por freiras de uma congregação francesa.

A sua visibilidade e identidade no espaço religioso da cidade aumentou progressivamente a partir de pequenos eventos. Apresentaram-se na rádio católica cantando outra vez o “folclore do país de origem”. O Padre S. fez uma série de conferências nos encontros da Juventude Operária Católica (JOC), onde falou da metodologia de trabalho da Ação Católica e da sua importância para a hierarquia da igreja.

Um ano depois foi nomeado Assistente Geral da *Juventude Universitária Católica* (JUC) pelo Arcebispo de São Paulo, aconselhado por Alceu Amoroso Lima.

Nesse momento, o Padre S. vê a JUC, sob a presidência de André Franco Montoro, como o único movimento de estudantes estruturado que contrabalançava o peso do movimento comunista que, relata, “era bastante espalhado nos meios universitários bem como entre os políticos.”

O padre musicista tornou-se Assistente Espiritual da JOC. Ao terceiro membro do grupo dos fundadores é destinado o trabalho de implantação da paróquia no bairro de periferia.

A razoável coincidência entre posição social de origem dos padres e público alvo da ação pastoral nessa divisão de tarefas não é, certamente, um acaso.

Em setembro de 1944, os padres moram numa casa da arquidiocese que atende padres idosos enquanto esperam a finalização da construção da residência no bairro operário na periferia da cidade onde já assumiram a direção da escola e a implantação de um dispensário.

A escola primária é oficialmente aberta em fevereiro de 1947. Dirigida por um dos padres, acolhe 150 crianças, algumas vindas de longe, pois o bairro ainda é bastante desabitado. Os professores, contratados pelo padre diretor, são pagos pela companhia imobiliária que está implantando o bairro. O dispensário transforma-se, nesse período, numa pequena clínica e um médico, amigo dos padres, atende gratuitamente a população duas vezes por semana. Logo depois foi criado um gabinete dentário, também financiado pela companhia imobiliária.

O projeto da residência dos padres que começa a ser construída é de autoria de um jovem arquiteto - João Batista Vilanova Artigas, filiado ao Partido Comunista - cujas obras, entre elas o prédio da Faculdade de Arquitetura da USP, são hoje estudadas no currículo regular das faculdades de arquitetura paulistanas. Através de gestos como esses e a defesa de pequenas causas como aquela expressa pela recusa em usar batina todo o tempo, os padres de X vão construindo para si a imagem de padres “modernos”.

A atuação da Congregação de X na área educacional em seu país de origem e outros países centrais era bem conhecida dos membros superiores da hierarquia católica brasileira. Datam do início de 1946, dois anos depois da chegada dos primeiros padres de X no Brasil, os primeiros esforços objetivos efetuados pelo cardeal de São Paulo na direção de conseguir dos padres de X a criação de um colégio na cidade, aos quais ele chega a oferecer uma casa gratuita da diocese “para começar”.

Outros personagens importantes dos meios culturais e econômicos da cidade comprometiam-se a colaborar financeiramente. Era o caso do Superintendente da *São Paulo*

*Light and Power*, que, segundo o Padre S., “mostrava-se favorável ao [seu] desejo de solicitar a doação de um de seus terrenos para a construção de um futuro colégio.”

Por ocasião de uma visita do superior geral da congregação, em dezembro de 1948, o cardeal conseguiu do superior uma autorização “oficiosa” para o início dos procedimentos necessários à criação do colégio.

Não obstante, de volta ao seu país de origem, o superior geral mudou de idéia e resolveu fundar um colégio no Haiti. A disputa entre os partidários da fundação de um ou outro colégio ilustra a maneira como os interesses em jogo no espaço religioso podem produzir efeitos concretos num outro espaço social. A autorização para a fundação do colégio brasileiro só foi concedida após a aposentadoria desse superior geral que tornou-se, posteriormente, bispo no Haiti.

O colégio foi, assim, fundado em 1951, localizado numa casa emprestada pela arquidiocese, num bairro elegante da cidade. À procura de alunos, o Padre S. visitou alguns “externatos” informando a abertura do ginásio: “duas classes de primeira série do curso ginásial em regime de semi-internato, estudos orientados na escola, orientação espiritual individual, esportes organizados por técnicos” (p. 61). De acordo com o Padre S., eles receberam tantos bons candidatos para as sessenta vagas que mandaram aqueles não classificados para os beneditinos húngaros do Colégio Santo Américo. A seleção dos candidatos foi realizada através de um curso de admissão de três meses.

Nesse ponto da fundação do colégio fez-se sentir a interferência fundamental de uma inspetora geral do Ministério da Educação Federal para o estado de São Paulo: “católica

praticante e esclarecida, ela confiou muito nos jovens padres recém-chegados (...) e colaborou seriamente na estruturação legal e pedagógica do nosso ginásio” (p.62).

Através da orientação dessa técnica, os padres conseguem aparelhar e preparar o colégio de acordo com os regulamentos detalhados do Ministério. Já em 1958 eles enviam um plano de trabalho ao Ministério da Educação que autoriza o colégio a iniciar “classes experimentais” a partir do ano seguinte<sup>41</sup>.

Essa autorização é parte essencial das estratégias empreendidas pelo Padre S. para construir a diferenciação do colégio no espaço escolar da cidade tal como estava organizado naquele momento. É através dela que ele vai poder diversificar o currículo e apresentar-se como um “colégio inovador”. Ao que tudo indica, tentava-se, a partir dessas iniciativas, construir uma imagem de colégio católico em oposição tanto aos colégios também católicos dominantes na cidade (particularmente o colégio jesuíta e o beneditino), quanto aos colégios públicos considerados mais inovadores que afirmavam-se na época (como o *Colégio de Aplicação*).

Esse contato com as instâncias supervisoras do Estado nunca foi abandonado. Ao contrário, o Padre S. aparece como membro fundador do Conselho Estadual de Educação em 1963 e permanece como conselheiro (várias vezes reconduzido) até 1985, quando apresenta sua carta de demissão.

É através da sua atuação que o Conselho Federal de Educação autorizou o colégio a funcionar como “escola experimental” em 1966, uma classificação que permitia aos seus dirigentes aprofundar as inovações já iniciadas com as classes e implementar uma série de

---

<sup>41</sup> O *Colégio São Marcos* aparece, nesse momento, como um dos sete colégios (entre públicos e privados) a dispor de uma autorização desse tipo. É o único colégio religioso do grupo (Plano Diretor, 1995).

mudanças pedagógicas e administrativas não previstas ou mesmo não autorizadas pela legislação educacional da nação. Essa situação já foi prorrogada três vezes pelo Conselho Estadual de Educação, a primeira em 1977 - que permitiu ao colégio escapar da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no secundário -, a segunda em 1988. A terceira, em 1994 e ainda em vigor, não tem mais a mesma influência sobre a margem de liberdade de ação dos dirigentes do colégio dada a chamada “política de flexibilização” adotada pelo governo federal.

Em 1957, foram inauguradas as novas instalações no Alto de Pinheiros, em terreno doado pela *Light de São Paulo*. Nessa altura, o ginásio já havia passado à categoria de colégio com o início do curso secundário. O curso primário, porém, só será fundado em 1974, “quase que por imposição legal”, nas palavras do atual diretor. Isso foi decorrência das mudanças na legislação que passou a exigir a existência das quatro primeiras séries (ou o convênio com uma escola de 1a. à 4a.) para aprovação do funcionamento das quatro últimas séries do primeiro grau.

Desde a sua fundação, o estabelecimento esteve reservado às crianças vindas desses grupos privilegiados. Estudar a maneira como os padres de X concebem esse destino do *São Marcos* é um mecanismo eficaz para se compreender, ao mesmo tempo, os modos de operação e os valores do grupo encarregado da administração desse colégio.

Segundo os autores de um livro que traça a história do estabelecimento<sup>42</sup>, esse *sucesso social*, que eles tratam por “equivoco econômico”, já que a intenção dos padres era

---

<sup>42</sup> Esse livro foi escrito pelos padres que eram, na época, diretor e vice-diretor do colégio: Pe. B e Pe. G. e um leigo, L. A.-M., futuro secretário de estado. Uma análise mais detalhada dessa obra é apresentada no próximo item.

criar um estabelecimento para as classes médias, deveu-se, por um lado, ao fato de que algumas das características da escola foram percebidas como elitistas. Seria o caso, por exemplo, do país de origem dos padres (e sua tradição de participação na educação das elites); o lugar de implantação do primeiro estabelecimento em São Paulo; o bairro onde foi construído posteriormente o "campus" - como o diretor refere-se aos edifícios do colégio - e mesmo a extensão dos terrenos<sup>43</sup>.

Por outro lado, eles mencionam um constrangimento objetivo dado pelo aumento gradual das mensalidades para financiar o modelo de formação adotado (baseado num ensino bastante individualizado que impedia a constituição de turmas grandes).

Da mesma forma, o projeto educativo do colégio e os recursos mobilizados para realizá-lo fizeram com que o colégio se integrasse rapidamente ao grupo dos estabelecimentos encarregados da formação dos alunos que melhor correspondiam às exigências do sistema de ensino no qual ele estava inserido.

Esse *sucesso escolar* do colégio, por sua vez, é entendido pelos autores do livro como o resultado, por um lado, de um trabalho pedagógico organizado num regime de acompanhamento individualizado dos alunos e, por outro, da seletividade do exame de admissão do colégio que, em função do grau de dificuldade, impedia concretamente a entrada de alunos oriundos da escola pública.

Eles referem-se a essa situação como um "equivoco intelectual" sobre a sua obra pastoral causado pela má qualidade das escolas públicas do país. Isso contribuiu para a

---

<sup>43</sup> Ver em Pinçon & Pinçon-Charlot (1992) uma análise dos efeitos, indissociavelmente simbólicos e econômicos, da implantação num endereço prestigioso que oferece garantias da potência e da respeitabilidade de um negócio ou de uma instituição. Anne-Catherine Wagner (1998), por sua vez, mostra como esse valor simbólicos dos endereços é ainda mais importante para os empreendimentos estrangeiros.

classificação do colégio como um estabelecimento de "super dotados", colocando-o assim como alvo das preferências das crianças oriundas das famílias burguesas mais educadas e dos intelectuais mais em evidência na cidade, em particular os professores da Universidade de São Paulo.

A menos que se atribua aos padres de X uma imensa ingenuidade no trato com a sociedade na qual estavam inseridos, o que não pode ser sustentado pelo que se sabe de sua atuação em espaços que extrapolam o colégio, dificilmente essas duas situações podem ser interpretadas como um "equivoco", no sentido clássico atribuído a essa palavra, isto é, um "engano". Os mesmos traços que distinguiam propositadamente o *São Marcos* no espaço escolar da cidade de São Paulo não poderiam ter outra função do que reservá-lo para os filhos das famílias pertencentes aos grupos mais privilegiados.

No início dos anos oitenta, um artigo publicado na Revista *Veja* mencionava, não sem humor, a presença do *Colégio São Marcos* - apresentado como um "supercolégio" - na lista dos livros mais lidos, dos discos mais escutados do país e nas salas do Palácio dos Bandeirantes. Tratava-se de uma alusão à fama adquirida por numerosos ex-alunos na literatura, na música e na política<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> *Revista Veja*, agosto de 1983. O artigo referia-se especificamente ao sucesso de Chico Buarque e do livro "Feliz Ano Velho" de Marcelo Rubens Paiva. No espaço político, mencionava a equipe do governador André Franco Montoro. O antigo presidente da JUC havia incluído em sua equipe alguns ex-alunos do colégio onde, diga-se de passagem, a maioria dos seus próprios filhos havia estudado.

## O “aggiornamento”

“Padre de X, você será (...) franco-atirador nas formações de vanguarda da Igreja”  
(Apostila da Congregação de X, 1959)

“Os padres eram progressistas e abriam os olhos da gente para a situação dos miseráveis que dormem na Estação da Luz ou moram nas favelas. (...) O ensino rigoroso e as idéias dos padres [de X] contribuíram para minha formação intelectual e política.”

(Chico Buarque, ex-aluno.  
Revista Veja, 1983)

Eu parto da idéia de que o *projeto educativo* do colégio e, por conseqüência, o estilo da escolarização que é proposto hoje a seus alunos estão em relação direta com a interação estabelecida pelos religiosos que dirigiram e dirigem o *Colégio São Marcos* com a sua congregação e com o espaço religioso.

Trata-se de um padrão de interação que se instaura no momento da recepção, no interior da Congregação de X, do projeto de *aggiornamento* da Igreja Católica nos anos sessenta, particularmente os desenvolvimentos associados à hegemonia adquirida pela tese do *retorno aos pobres* dentro de alguns setores do espaço religioso.

A maneira como essa tese foi recebida na congregação implicou a redefinição da missão apostólica da comunidade brasileira de X durante os anos setenta quando o trabalho com os grupos sociais mais despossuídos assume a prioridade<sup>45</sup>.

O ajustamento da ação pastoral dos padres encarregados do colégio, alcançado durante os anos sessenta e setenta, foi uma das etapas desse processo. Seu exame é

---

<sup>45</sup> Num momento posterior, o distrito dos padres vai aderir significativamente à Teologia da Libertação.

considerado aqui como fazendo parte de um estudo sobre as origens da modalidade de escolarização oferecida colégio.

A importância dessa análise é tanto maior se o espaço de produção da excelência escolar é considerado como um mercado onde um dos elementos mais importantes de diferenciação é precisamente o estilo de escolarização.

Esse estudo permite vislumbrar um duplo sentido na expressão *diminuição das vocações* no universo dessa congregação que certamente não foi a única a ver diminuir o número de religiosos disponíveis para o trabalho nos colégios seja por reticência, seja mesmo por recusa de uma parte da comunidade a se consagrar a um trabalho pastoral que perdia legitimidade em certas zonas do espaço religioso. Trata-se de uma dimensão freqüentemente deixada na sombra nas discussões a respeito dos efeitos da diminuição dos efetivos religiosos sobre o ensino católico<sup>46</sup>.

A maneira como o *Colégio São Marcos* gerencia sua relação com a congregação que o mantém e, por extensão, com o espaço religioso, quando comparada com a de outros colégios - igualmente católicos, igualmente encarregados da formação de uma elite escolar na cidade de São Paulo - revela que a diminuição dos efetivos, considerada em si mesma, não é suficiente para tornar inteligível a diversidade dos estilos de laicização possíveis.

Mesmo se o *Colégio São Marcos* não tenha sido o único a ver os religiosos abandonar os postos de direção e ensino, ele é hoje o único colégio desse tipo a não incluir um curso de religião *enquanto tal* no conjunto das disciplinas das séries do ensino médio. Da mesma

---

<sup>46</sup> Sobre a desclericalização ver Bonvin (1982). Sobre o processo de *aggiornamento*, e suas relações com as classes médias, ver Rosseau (1982).

maneira, ele é o único colégio a reservar um número significativo de horas de aulas a disciplinas de trabalho social e comunitarianismo

Para abordar a recepção da tese do *retorno aos pobres* pelos religiosos encarregados desse colégio, eu examino o livro mencionado no item anterior - *Educação Brasileira e Colégios de Padres* - publicado em 1966, quatorze anos depois da fundação do colégio. A autoria do livro é compartilhada por três autores. Um deles, brasileiro, leigo e futuro secretário de estado, encarregou-se de uma primeira parte que funciona à guisa de introdução à história da educação católica no Brasil. Os dois outros autores, estrangeiros e padres, eram, na época, o diretor e o diretor adjunto do colégio.

O livro é apresentado como uma “obra coletiva” - produzido por toda a equipe de padres do colégio - cujo objetivo era produzir uma reflexão sobre eles mesmos e sobre o trabalho pastoral no qual eles estavam engajados - a direção de um colégio destinado às elites sociais de um país do terceiro mundo - no momento em que a tese do *retorno aos pobres* tornava-se dominante no interior do espaço religioso e, mais particularmente, no interior dessa congregação.

Para situar o livro no contexto do qual ele é o produto, eu utilizo informações obtidas, de um lado, nas notas autobiográficas do padre fundador do distrito brasileiro da Congregação de X e, de outro lado, nas entrevistas com o diretor geral do colégio.

Nesse estudo, o livro é apreendido como a manifestação de uma tentativa de sistematizar e gerenciar, no seio de um trabalho pastoral até o momento consagrado à formação das elites, as contradições produzidas pela afirmação da tese do *retorno aos pobres*

no Concílio Vaticano II e desdobramentos marcados, por exemplo, pelo aparecimento da encíclica *Mater et magistra* em 1961<sup>47</sup>.

Nesse sentido, o livro é um trabalho de auto-reflexão e de auto-crítica, mas também um trabalho de *auto-preservação*. Seu estudo localiza-se dentro de uma análise mais geral da recepção da tese do *retorno aos pobres* pelas comunidades religiosas encarregadas da formação das elites nos países do dito terceiro mundo.

Uma questão estrutura a obra: o exercício da função sacerdotal nessas escolas é justificável e desejável à luz do Concílio Vaticano II? Essa interrogação guia um esforço de definição do papel dos padres da congregação em missão no Brasil cujas conclusões são apresentadas como “contribuição ao debate” (p.7). A primeira parte retrata a história da educação organização recente da educação no Brasil, com ênfase na escola secundária e no que é tratado como “o fenômeno da democratização”. A segunda parte faz uma história da igreja e do clero na educação desde a Colônia. Em seguida os padres debatem, num primeiro momento, o papel do clero na educação e, num segundo momento, a experiência do *Colégio São Marcos*. Eles desenvolvem, na conclusão, quatro proposições para uma política futura. Os anexos contêm (1) um texto de discussão da tese do *retorno aos pobres* declarada na ocasião do Concílio Vaticano II em 1962 e 1963; (2) um texto contendo as “conclusões finais” do *Congregação da Associação da Educação Católica de São Paulo*, que teve lugar em junho de 1965 na cidade de São Paulo; (3) um terceiro texto contendo extratos de um

---

<sup>47</sup> Essa encíclica marca a passagem de uma fase em que a questão social é compreendida nos documentos oficiais da Igreja como uma “questão de classe”, isto é, da classe trabalhadora, vítima da desigualdade na distribuição dos recursos, para outra fase em que a questão social passa a ser tratada numa escala mundial: a desigualdade na repartição dos meios de subsistência e desenvolvimento entre os povos. É a primeira vez que se inclui explicitamente referências aos países em desenvolvimento, alvo dos projetos missionários, nos documentos de soutrina social da Igreja. Ver, sobre isso, Jean-Luc Chabot (1989).

documento produzido pelo bispo de Temuco no Chile e publicado em outro lugar sob o título “A educação chilena à luz do plano pastoral”; (4) o último texto agrupa extratos de um artigo escrito pelo bispo de Sendai no Japão também sobre a adequação das práticas pastorais ao Concílio Vaticano II.

A introdução de *Educação Brasileira e Colégios de Padres* indica que, na sua origem, trata-se de um documento apresentado ao Capítulo Provincial da Congregação de X realizado no seu país de origem em 1964 onde os padres encarregados do colégio haviam obtido a permissão das autoridades para implementar as medidas propostas na conclusão do livro, sob o título *Política futura: quatro proposições*. O livro pode, assim, ser lido como um canal de divulgação da política educativa em implantação no colégio.

O final dos anos cinqüenta e início dos anos sessenta, período de preparação desse documento, coincide com o momento em que o *Colégio São Marcos* conta, entre seus professores e dirigentes, o maior número de padres de sua história. Eles monopolizam todos os cargos de direção e o ensino de matemática, física, filosofia e, naturalmente, religião. Apesar disso ou, talvez, por causa disso, trata-se do momento em que o trabalho dos padres no colégio é colocado em questão da maneira mais sistemática de sua história a se acreditar nesse documento.

A estratégia de tomar a história do ensino católico no Brasil como ponto de partida das reflexões apresentadas no livro adequa-se bem ao argumento desenvolvido pelos padres para explicar a inserção do colégio no espaço da educação dos grupos sociais dominantes.

Para eles, a inserção necessária do colégio no sistema de ensino nacional havia obrigado a comunidade religiosa estrangeira a harmonizar seu trabalho com os problemas e

objetivos aí definidos como importantes nesse momento (p.17). Nessa parte do livro apresenta-se a maneira como a educação católica havia estado tradicionalmente a serviço dos grupos dominantes encarregada da formação das elites políticas e intelectuais do país.

A inserção da história do *Colégio São Marcos* no quadro do ensino católico reconstruído como um ensino elitista acaba por submeter a lógica de criação do colégio e, por extensão, a lógica de seu destino de colégio reservado às elites, aos constrangimentos impostos pela estrutura específica da educação nacional encontrada pelos padres no momento em que definiam sua missão sacerdotal no Brasil.

A criação de um colégio reservado às elites torna-se, assim, mais do que compreensível, justificável. Nada é dito sobre a atuação educacional anterior ou concomitante da congregação em outros países. Tudo se passa como se o projeto educacional que deu origem ao colégio não devesse nada à história da congregação e dos padres que o implementou<sup>48</sup>.

O Concílio Vaticano II, o *aggiornamento* e a tese do *retorno aos pobres* parece ter contribuído para desestruturar a relação de forças que sustentava, dentro da congregação, uma definição de trabalho missionário justificadora dos investimentos na educação destinada às elites.

O livro em exame é reivindicado como trabalho coletivo, mas o que se vê nas memórias do padre fundador do distrito e do colégio é que ele não passa de uma reflexão realizada por uma das facções nas quais havia se dividido o conjunto dos padres alocados no

---

<sup>48</sup> Essa congregação tutela um certo número de colégios secundários de elite no seu país de origem e, particularmente, uma universidade privada nos Estados Unidos renomada no meio acadêmico e conhecida também pelo recrutamento socialmente elevado de sua clientela.

Brasil. A obra pode melhor ser compreendida, assim, como uma das manifestações dos debates empreendidos no interior do distrito brasileiro.

As posições que defende estavam longe de ser consensuais. As conclusões da discussão sobre o papel do clero católico na educação em geral e na educação brasileira contemporânea em particular estavam no centro dos desacordos entre os padres.

Desenvolvendo seus argumentos, os autores do livro apóiam-se fortemente sobre a Constituição Dogmática *Lumen Gentium* para afirmar a evangelização (exercida fora do contexto educacional) como missão essencial dos padres.

No que diz respeito à ação pastoral desejável, isto é, “a maneira de exercer o ministério religioso para chegar à evangelização mais eficaz em cada período histórico”, (p.111), os autores retornam sobre as indicações do Concílio Vaticano II para notar a primazia dos princípios do retorno aos pobres, do retorno aos leigos, do *aggiornamento*. Em consequência, eles propõem restituir ao Estado e aos leigos as funções de ensino e de administração dos colégios.

No que diz respeito ao *Colégio São Marcos* mais especificamente, a reflexão termina com três proposições (p. 162-3):

(1) o retorno aos pobres, isto é, a *democratização* da escola através da inserção dos padres em outros setores da educação (a educação profissionalizante e alfabetização, são citados especificamente); a revisão do caráter institucional dos esforços da igreja católica no domínio da educação (até esse momento concentrados em escolas caras reservadas às elites); o abandono da propriedade dos estabelecimentos escolares;

(2) a restituição aos leigos cristãos de todas as tarefas relativas à administração e ao ensino nas escolas, isto é, a *desclericalização* do colégio;

(3) o retorno dos padres à sua missão de evangelização.

Essas conclusões, estabelecidas de forma propositiva, estiveram na origem de uma viva controvérsia no interior do distrito brasileiro da congregação no curso da qual essas idéias foram reinterpretadas e adaptadas.

Mesmo a obtenção do consentimento do Capítulo da congregação, reunido em 1964 no país de origem, para a implementação dessas proposições não foi suficiente para impor uma solução aos conflitos nos quais estavam engajados os padres do distrito brasileiro a propósito do destino a ser dado ao colégio. Isso é o que mostram as notas autobiográficas do padre fundador e as entrevistas com o atual diretor geral (diretor adjunto na época) que chega a falar de uma “guerra de deuses”<sup>49</sup>.

No final das contas, o *Colégio São Marcos* não foi nem fechado, nem entregue aos leigos cristãos, mesmo que em 1966 quase a metade dos padres já houvesse deixado o colégio, seja para se ocupar de paróquias em bairros pobres da periferia da cidade, seja para retornar ao país de origem de onde partiram para outras missões no estrangeiro (vários destinaram-se à África) ou para ocupar postos na sede da congregação. Um dos autores do livro em questão - diretor geral do colégio na época - faz parte desse último grupo.

A residência dos padres do distrito brasileiro, situada no mesmo espaço do colégio desde a construção do novo *campus*, foi transferida para a mesma paróquia da periferia da cidade por onde os padres haviam começado o seu trabalho no Brasil e onde eles desenvolvem

---

<sup>49</sup> Entrevista de pesquisa, São Paulo, agosto 1996.

hoje um trabalho pastoral centrado sobre a ação social. O fundador do colégio - e mais veemente defensor da sua continuidade - foi reconduzido ao posto de diretor geral e continuou a morar no colégio.

A administração e o ensino no colégio foram progressivamente desclericalizados até à retirada completa dos padres. A direção geral foi o último posto ocupado por um padre, exatamente o Padre S., ferrenho defensor da continuidade do colégio. Apenas com a sua aposentadoria, em 1993, um primeiro diretor leigo foi nomeado.

No entanto, o colégio permanece propriedade da congregação e as decisões em última instância - como a escolha do diretor - são tomadas pelo conjunto dos padres do distrito brasileiro da congregação.

No que concerne as propostas de *democratização*, elas deram origem a mudanças em duas direções. De um lado, a direção fez algumas tentativas para diminuir o custo das mensalidades através do abandono do regime de semi-internato e a admissão de um maior número de alunos. Uma consequência dessa política foi a abertura do colégio às moças, uma mudança associada também à criação de turmas das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

De outro lado, foi criado, em 1974, um curso supletivo noturno financiado pela renda acumulada através das mensalidades dos alunos do curso regular matutino. Ele é herdeiro de uma iniciativa anterior de trabalho escolar com adultos menos privilegiados (uma série de “cursos livres” ministrados nas dependências do colégio) e é hoje destinado a adultos que trabalham no bairro e habitam, geralmente, bairros afastados da periferia. Os professores são,

em grande parte, alunos de pós-graduação da Universidade de São Paulo para quem esse trabalho é, ou um complemento à bolsa, ou um meio de financiar completamente seus estudos.

Como resultado da redefinição da ação pastoral junto aos jovens, cujos objetivos passaram a ser precisados como “o desenvolvimento da espiritualidade, da opção existencial consciente e da sensibilidade à realidade social”, uma série de modificações foram introduzidas na organização do ensino e da vida escolar do colégio.

No que concerne a organização do ensino, os cursos da área de ciências humanas passaram a ser utilizados também como instrumentos do projeto pastoral. Paralelamente, o *São Marcos* passa a promover um alto grau de eufemização da religião no currículo do ensino médio (quando comparado com outros colégios confessionais com quem partilha o espaço educacional da cidade de São Paulo).

Assim, por exemplo, a permissão especial concedida pelo Conselho Federal de Educação, em 1966, para que o colégio funcionasse como “experimental” permitiu a abertura de um curso opcional de “ação comunitária” que, junto com os cursos de filosofia e história das religiões, passou a substituir o curso de religião no ensino médio<sup>50</sup>.

O curso de “ação comunitária” organiza-se como um espaço de promoção de atividades de assistência social, financiadas pelas mensalidades dos alunos. Entre as frentes de atuação encontra-se um programa de construção de casas no bairro de periferia onde moram os padres. Os materiais são comprados com dinheiro do colégio, os projetos de engenharia são propostos por pais de alunos ou ex-alunos que trabalham na área, e os trabalhos de construção são realizados em regime de mutirão pelos moradores do bairro. Espera-se que os

---

<sup>50</sup> No nível fundamental do ensino (1a. à 8a. séries) são oferecidos cursos de religião onde o catecismo é ensinado.

alunos participem diretamente das atividades, seja para tomar conta das crianças cujos pais estão envolvidos com as obras, seja para participar diretamente do trabalho. Segundo um levantamento realizado pela psicóloga do colégio, porém, não passa de 20% o total de alunos do secundário que já esteve pelo menos uma vez presentes nos mutirões.

O debate sobre a ação pastoral estimulou também mudanças de atitude com relação à disciplina e à organização dos alunos, concebidas agora no quadro de uma ação junto aos jovens. Se, desde a sua origem, o colégio já foi identificado com um estilo educativo “progressista”, no final dos anos sessenta, a administração do colégio passa a empregar estratégias sistemáticas para desenvolver juntos aos alunos certas capacidades necessárias à participação em debates, além de estimular a criação de uma associação de alunos.

Todas essas modificações foram colocadas em prática durante o período em que uma repressão política severa era conduzida pelo regime militar e permaneceram em vigor durante todo o período que se seguiu. O colégio, nessa época chegou a ser apontado como um “um colégio de comunistas”<sup>51</sup>. No momento em que a maioria dos outros colégios excluía o debate político dos programas de ensino, os alunos do *São Marcos* eram percebidos nos cursos universitários como os “poucos jovens capazes de um pensamento autônomo”<sup>52</sup>.

Isso dito, não é possível atribuir as disposições apresentadas pelos alunos exclusivamente às orientações dadas ao ensino ministrado no colégio, já que uma eficiência formadora desse tipo exigiria, pelo menos, um alto grau de enclausuramento para ser efetivo.

---

<sup>51</sup> Apesar disso, não se tem notícia de que os padres tenham sofrido perseguições do tipo daquelas enfrentadas no Chile, onde o distrito da congregação perdeu o controle do colégio que mantinham em Santiago, só reavendo-o após a redemocratização do país.

<sup>52</sup> Entrevista de pesquisa com um professor da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, setembro de 1996.

A hipótese mais provável para dar conta da capacidade formadora do *Colégio São Marcos* teria que levar em conta a complementariedade entre as posições sociais das famílias dos alunos e o tipo de visão de mundo veiculada pelo colégio.

Isso será visto com mais detalhe nos próximos itens, esse colégio tem acolhido gerações inteiras de filhos de algumas das famílias políticas mais influentes da cidade de São Paulo e várias entre elas estiveram na oposição durante os anos do regime militar. E tem acolhido também os filhos de alguns dos intelectuais que dispõem de uma alta visibilidade no espaço público, ao lado de filhos de banqueiros e grandes industriais da cidade de São Paulo.

No que concerne aos objetivos da análise levada a efeito nesse item, seu interesse foi o de oferecer algumas indicações para compreender como um ajustamento particular às exigências colocadas pelo *aggiornamento* da Igreja Católica pode ser colocado a serviço das exigências de diferenciação no mercado da educação secundária considerada de qualidade.

Assim, se o processo de desclericalização ao qual foi submetido o *Colégio São Marcos* não colocou jamais em questão o seu estatuto de escola religiosa nem de escola reservada aos grupos dominantes, é necessário manter em mente que a maneira como a religião aí é vivenciada parece ter provocado efeitos concretos na definição da posição reservada a esse colégio no espaço de produção da excelência na cidade de São Paulo<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Os efeitos da recepção do *aggiornamento* na Congregação de X poderiam, certamente, ser melhor compreendidos a partir de um aprofundamento da análise em pelo menos três direções. Primeiro, ela poderia ser enriquecida por um exame das propriedades sociais e religiosas dos padres dessa congregação, sobretudo daqueles em missão em países ditos de terceiro mundo a fim de melhor compreender as condições que permitiram o tipo específico de ajustamento promovido pelos padres do distrito do Brasil. Em segundo lugar, seria importante considerar também as propriedades sociais das famílias dos alunos e o papel que essas desempenharam nesse processo. Enfim, essa análise deveria relacionar os desenvolvimentos que tiveram lugar no interior do distrito brasileiro da Congregação de X com os engajamentos da Igreja Católica brasileira no mesmo momento.

Quando analisada à luz da organização do trabalho escolar que aí tem lugar, é possível ver que as estratégias de eufemização dos aspectos religiosos desse colégio de padres são duplicadas pela eufemização também da sua condição de *colégio*. Isso se dá através das várias operações de negação da dimensão propriamente escolar do trabalho pedagógico.

### **A negação da escola**

Como já foi visto, os sinais de proximidade entre o colégio e os meios intelectuais, políticos e financeiros da cidade contribui para construir a idéia da existência de uma continuidade entre o sistema de valores em vigor no colégio e o sistema de valores dominantes nesses ambientes. Esses mesmos sinais são usados abertamente pelos porta-vozes do colégio como indicações da sua superioridade no espaço escolar.

Esses sinais podem ser de vários tipos. Os dirigentes e mesmo alguns professores dos colégio<sup>54</sup>, por exemplo, compartilham com os membros das famílias dos próprios alunos vários espaços de sociabilidade, especialmente aqueles organizados em torno de atividades como a frequência de concertos no Municipal e no Teatro Cultura Artística, os domingos passados na chácara de alguém, a contratação dos serviços dos mesmos profissionais (como arquitetos, artistas plásticos, etc.), entre outros.

---

<sup>54</sup> O colégio não conta, entre o seu corpo de professores, com nenhum ex-aluno. "Não são de um meio social que se prepara para a carreira docente no ensino fundamental ou médio", explicou-me o diretor. (Entrevista de pesquisa. São Paulo, setembro de 1996). Os filhos de professores também poderiam ser considerados como ausentes a não pela ocorrência de algumas exceções relativas aos professores vinculados a algumas famílias especialmente bem posicionadas socialmente. Na minha enquete foi possível apenas descobrir um caso de filho de diretora e um caso de neta de professora.

Com os seus programas culturais e de assistência social, festas e quermesses, e a constituição de um conselho diretor do qual participam algumas figuras ilustres, o colégio parece esforçar-se por constituir-se ele próprio num desses espaços de sociabilidade.

O *São Marcos* opera, assim, na contramão das tendências das *escolas de elite* já observadas em outras sociedades, onde as instituições encarregadas da formação daqueles que são chamados a ocupar os postos dominantes impõem a segregação física dos alunos (principalmente em relação às suas famílias) como um dos instrumentos de produção de uma *elite*<sup>55</sup>.

Essa particularidade do *São Marcos* só pode ser compreendida quando colocada em relação com as propriedades sociais das famílias dos seus alunos (ver *Anexo*). Essa espécie de radiografia permite identificar objetivamente o forte capital simbólico que algumas delas possuem enquanto famílias de grandes banqueiros, empresários da edição, políticos de expressão nacional, escritores reconhecidos e intelectuais de renome ligados à Universidade de São Paulo e à Universidade de Campinas.

---

<sup>55</sup> A forma mais corrente dessa segregação seria o *internato*. Uma pesquisa histórica sobre o espaço das escolas de elite no Brasil permitiria entender em que circunstâncias essa modalidade de enquadramento das gerações mais novas perdeu o favor das famílias dos grupos dominantes (uma situação que parece acontecer principalmente a partir da década de quarenta). Nesse sentido, talvez seja útil recuperar a análise de Gilberto Freyre em *Sobrados e Mocambos*, onde o autor identifica a educação organizada pelos jesuítas como um dos instrumentos através dos quais eles procuraram “submeter à Igreja os elementos passivos da casa-grande: a mulher, o menino e o escravo” como estratégia para enfraquecer a autoridade do pai de família (1951: 219). Os internatos viriam, assim, cumprir a tarefa de subtrair os filhos da influência dos pais, para mantê-los sob a influência exclusiva da Igreja. À decadência dos internatos corresponderia, assim, uma reorganização das relações de força que presidem a estruturação das formas possíveis de escolarização no espaço educacional nacional. Sobre os internatos como espaço contemporâneo de formação dos jovens oriundos dos grupos dirigentes ver, por exemplo, Cookson & Persell (1985a, 1985b), que tratam dos Estados Unidos e da Inglaterra, e Bourdieu (1989) sobre a França.

A associação do colégio com essas famílias que ocupam posições dominantes em diferentes espaços sociais coletiviza, assim, a proporção de capital simbólico possuído individualmente por apenas alguns deles (Bourdieu, 1989).

Essa ligação com as famílias sinaliza ainda a existência de uma continuidade entre a educação familiar e a formação escolar proposta pelo *São Marcos*. O grau de adesão declarado é tal que tudo se passa como se essa formação estivesse encarregada apenas de sistematizar a socialização familiar a cargo das famílias<sup>56</sup>.

Essa lógica torna compreensível as inúmeras operações a que se dedicam os profissionais do *Colégio São Marcos* para negar a separação entre os saberes trabalhados nessa escola e os saberes valorizados nos espaços de produção cultural os mais legítimos - no mais das vezes, os mesmo espaços dominados pelas famílias dos seus alunos. Tudo isso transforma a socialização no interior do *São Marcos* como uma experiência vivida sob o signo da negação dos seus aspectos mais escolares.

---

<sup>56</sup> Ver Wagner (1997: 238-9), para uma constatação semelhante, mas com relação às escolas internacionais dedicadas à formação escolar dos filhos dos executivos em missões no estrangeiro.

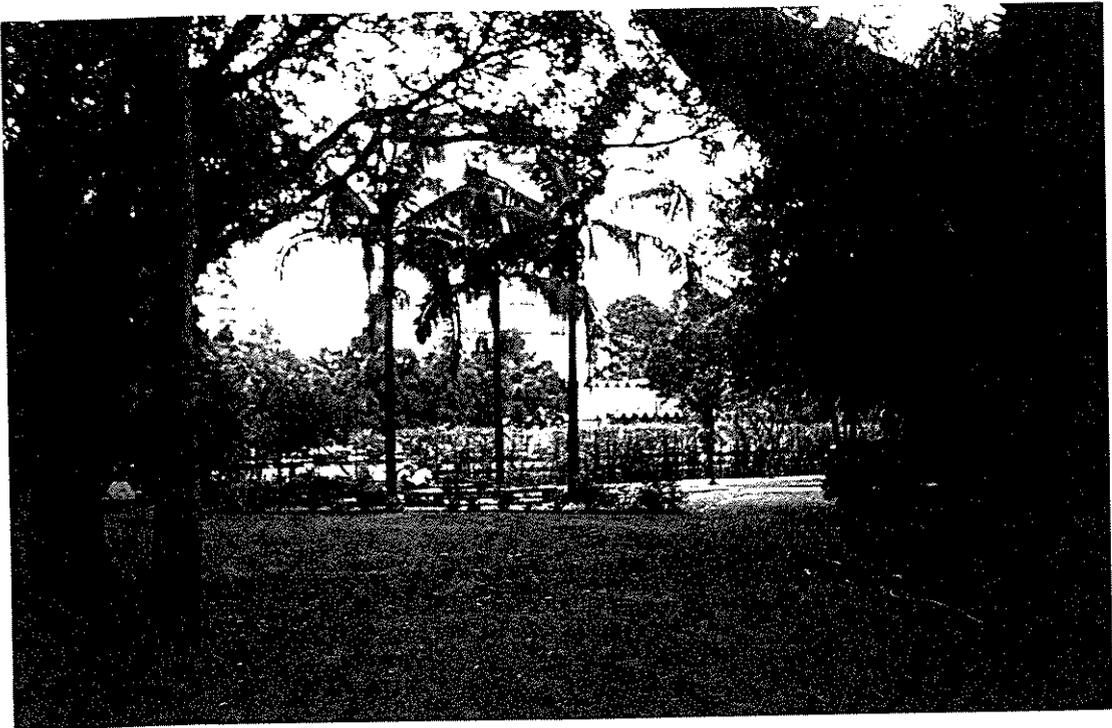
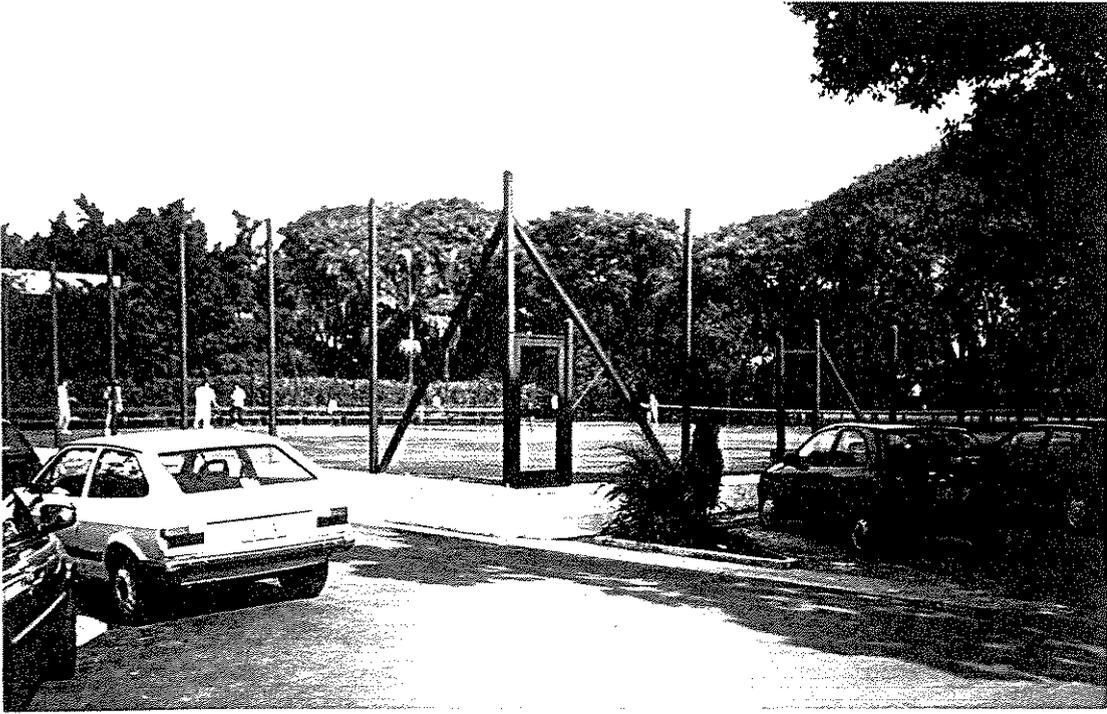
## *A magia do espaço*

“Na arquitetura escolar parece ter-se antecipado entre nós a arquitetura urbana mais grandiosa que não foi assim a propriamente eclesiástica - catedral ou igreja - nem a puramente civil: as casas de governo (...) as chamadas casas de função. Nem mesmo os grandes sobrados dos ricos. Os colégios dos padres (...) foram talvez as massas mais imponentes de edificação urbana no Brasil”  
Gilberto Freyre, *Sobrados e Mucambos*

“Sempre detestei esses colégios antigos com bandeira na rua. Sonhava com um colégio [num] grande terreno, pavilhões de um andar ou dois no máximo, muito espaço para os esportes e jardins.”  
Padre S., fundador do colégio, *Notas Autobiográficas*

A forma de gerenciamento do espaço físico é uma das dimensões através das quais o *São Marcos* contrói a imagem de um colégio que não se quer representar como colégio ou, no mínimo, como um colégio como os outros.

No cuidado com a apresentação e organização desse espaço é possível captar a força simbólica nele investida. Refletindo a ambição classicista de não se limitar a formar um letrado, um artista, um sábio, mas pretender formar o homem por inteiro (corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito), o cuidado minucioso com o espaço, com o ambiente físico no qual se desenvolve essa escolarização sinaliza a extensão dos esforços de uma formação que pretende também moldar um estilo de vida (Marrou, 1973).



O complexo de edifícios por onde distribuem-se as atividades do colégio são nomeados pelos profissionais que ali trabalham como “o campus”. Os alunos não o fazem e dizem achar essa nomenclatura meio engraçada. Mas o tratam como um sinal de distinção<sup>57</sup>.

As dependências do colégio ocupam um terreno de 50.000 m<sup>2</sup> aproximadamente. É composto por um conjunto de edifícios de dois andares cercados por jardins e quadras de esporte cobertas por um gramado impecável.

Nos documentos disponíveis, além da identificação explícita da *Light de São Paulo* como doadora do terreno, é mencionada a ajuda financeira dos pais e mães de alunos, “particularmente na organização, divulgação e execução das famosas quermesses em prol da construção dos primeiros pavilhões” (S., 1993: 94).

Também na história da construção do colégio não são poucas as ocasiões de sublinhar a ligação do colégio com os grupos dominantes. É o caso, por exemplo, da escolha do arquiteto para planejar os edifícios que compõem o *campus*. O padre fundador escolheu para a tarefa um arquiteto - Vilanova Artigas - cujas tendências vanguardistas e afiliação ao Partido Comunista eram bem conhecidas na cidade. « [O padre] era extremamente pragmático (...) o padre, sem dúvida anti-comunista naquela época [risos], queria o melhor arquiteto... » diz o diretor.

A história dessa escolha, que aparentemente apareceu como chocante na época, me foi contada diversas vezes antes que eu pudesse descobrir que, afinal, esse arquiteto não havia

---

<sup>57</sup> Durante a entrevista que me concedeu, uma das alunas, explicando porque havia se esforçado tanto para ser admitida no colégio afirmou que “até pelos jardins se pode ver que é mesmo uma escola especial”. Entrevista de pesquisa, São Paulo, setembro, 1996.

sido o autor do projeto dos edifícios do colégio. O nome de quem finalmente planejou os pavilhões não permaneceu na memória de ninguém.

Esses pavilhões ocupam hoje uma grande extensão do terreno ao lado do ginásio de esportes. Além das quadras de esportes, inúmeros recantos sem função definida, jardins, gramados, estão disponíveis para o usufruto dos alunos. Nenhuma placa com advertências do tipo *não pise na grama* pode ser vista na área do colégio.

Entra-se no prédio da administração por um hall espaçoso cujo solo é revestido de granito polido e onde encontra-se poltronas e sofás de couro. Nas paredes encontram-se expostas ampliações fotográficas de crianças indígenas cujo estilo da composição e técnicas de coloração declaram uma ambição artística. Um mosaico na parede em frente a essa coleção de fotos representa os dois padres considerados personagens centrais da história do colégio, S. e G., separados por uma imagem da Virgem Maria. Numa inscrição aos pés das figuras dos padres lê-se o "Fundador" e o "Educador" respectivamente. Na capela do colégio, construída num estilo moderno e despojado e em cuja entrada encontra-se um ipê majestoso, pode ser visto um vitral de Volpi.

O simbolismo associado ao espaço físico do *Colégio São Marcos* é bastante eficiente na sinalização de uma disposição *pouco interessada* que se apresenta em dois níveis. Numa cidade como São Paulo e numa região como o Alto de Pinheiros, onde o metro quadrado para construção encontra-se entre os mais caros da cidade, a disposição em utilizar esse espaço enquanto espaço *inútil*, isto é, sem função utilitária aparente reforça a idéia, geralmente associada às instituições religiosas de ensino, da não materialidade da obra que ali se desenvolve.

Ao mesmo tempo, o apuro e o cuidado com que esse espaço e o que nele está contido é tratado tem condições de criar, naqueles que são submetidos ao contato cotidiano e duradouro, disposições prontas a entender e apreciar os aspectos não utilitários da beleza. O uso dos nomes conhecidos para validar as escolhas estéticas - como é o caso de Volpi - é, nesse sentido, exemplar. Tudo isso contribui para a constituição de uma vivência do espaço físico que é o oposto do uso *racional* do (pouco) espaço encontrado nos outros dois colégios analisados nesse estudos.

A isso junta-se um efeito de localização. O *São Marcos* está implantado na região oeste da cidade, num bairro residencial habitado prioritariamente por famílias das camadas médias e superiores. Vê-se poucos edifícios e muitas árvores e casas nos arredores do colégio.

Examinando os bairros de origem dos alunos (tabela A-2.12), é possível ver como a geografia do recrutamento do *São Marcos* é restritiva. Um grupo significativo de alunos vem dos arredores do próprio colégio. Embora os alunos estejam distribuídos por 29 bairros, trata-se de bairros que formam um conjunto bastante homogêneo no panorama da cidade, pelas características arquitetônicas apresentadas pelos prédios residenciais, assim como pelos comerciais. No imaginário dos habitantes da cidade, os bairros de origem dos alunos desse colégio representam o que há de mais nobre em termos de localização urbana.

O endereço não é, porém, definido como requisito para a matrícula dos alunos no *São Marcos*. Numa cidade das proporções de São Paulo que apresenta as dificuldades de trânsito conhecidas por todos, não se pode compreender a homogeneidade geográfica do recrutamento dos alunos sem levar em consideração a possibilidade de que a localização do colégio defina, na prática, os alunos a ele destinados.

Compreender essa homogeneidade apenas a partir dessa lógica é, porém, insuficiente. Trata-se, por exemplo, de uma homogeneidade bastante relativa. Uma proporção significativa dos alunos mora em condomínios na periferia da cidade ou em outros municípios, como em Alphaville, por exemplo. O que parece estar em operação nesse processo é uma determinada representação da cidade, definindo áreas de origem aceitáveis ou não, o que demonstra de que maneira o endereço pode funcionar como uma das arenas onde se define o valor da pessoa para determinados grupos sociais. É o que mostra o extrato de uma das entrevistas concedidas pelo diretor:

*{Tem muito aluno do bairro [no colégio]?}* « Muito aluno do bairro. Mas, tem [também] pessoas que vêm de longe para a escola. Hoje em dia por exemplo, você tem núcleos em Alphaville, nessa periferia ... elegante de São Paulo, essas tentativas de formação de núcleos meio fora da cidade, que é a Granja Viana, Alphaville. Tem mais [alunos] dessa região e dos Jardins. Então não tem zona leste, não deve ter aluno da zona leste aqui... nessa formação. »

Resta identificar os constrangimentos, objetivos ou simbólicos, de que se vale o *São Marcos* para definir o conjunto de alunos considerado como mais adequado à recepção da sua mensagem pedagógica.

## *A inclusão*

«[O *São Marcos*] não é o melhor colégio para todo mundo. Pelo contrário, tem pessoas a quem o *São Marcos* abafa, a quem não permite o desenvolvimento. É preferível, então, que essa pessoa se desenvolva num outro tipo de colégio.»  
(T., *Orientadora educacional*)

Para se compreender o efeitos de consagração exercido pela formação dispensada nos colégios estudados nessa pesquisa é preciso levar em consideração uma das especificidades da relação pedagógica aí instaurada: a sua construção como uma relação entre “eleitos”, interdita ao restante da população.

Através da possibilidade de *seleção*, tanto dos produtores do discurso pedagógico quanto do público ao qual esse discurso se dirige, coloca-se em prática todo um conjunto de condições para o exercício da autoridade pedagógica. Estão incluídos aí os efeitos de encantamento resultantes do fato de se construir a relação como se ela estivesse baseada na eleição mútua dos interlocutores e não na imposição de uma comunicação não desejada de parte a parte.

Talvez resida nessa particularidade uma das diferenças fundamentais entre as escolas do segmento público e aquelas do segmento privado de alto nível do sistema de ensino no Brasil.

No *Colégio São Marcos*, como em outros colégios privados de alto nível, mas talvez de maneira mais extremada, vários elementos contribuem para o quase esquecimento dos constrangimentos que definem a relação pedagógica como uma relação necessária mais do que desejada.

As condições de trabalho dos professores são parte deles. Os salários considerados dignos (mantendo-se tradicionalmente entre os três mais altos da cidade de São Paulo, segundo o Sindicato dos Professores)<sup>58</sup>, os planos privados de aposentadoria, os programas de capacitação em serviço, os incentivos à produtividade, tudo isso, encarado como exceção na paisagem escolar brasileira, contribui para que o posto de trabalho nesse colégio possa ser visto como “privilégio”, para usar expressões usadas pelos próprios professores<sup>59</sup>.

Mas a forma de inserção dos professores é apenas um dos elementos que contribuem para a construção da sua população de alunos como um conjunto de *eleitos*. Outro elemento fundamental da experiência pedagógica que aí se desenvolve é a sua inacessibilidade à maioria da população. É na medida que se constróem como espaços reservados, que esses colégios logram transfigurar a matrícula num ritual de instituição exigindo um trabalho específico e a cumplicidade de muitos para ser implementado e exercer todo o efeito de consagração a ele associado. Um processo que na maioria dos colégios consiste no ato simples de preencher um formulário com dados pessoais e pagar uma mensalidade se se trata de ensino privado.

Não apenas o custo da escolarização<sup>60</sup>, mas pincipalmente as barreiras ditas acadêmicas colocadas para admissão dos alunos são elementos fundamentais para transformar o colégio nesse espaço percebido como inacessível para grande parte do público escolar. No *São Marcos*, as barreiras acadêmicas são objetivamente implantadas através do exame de seleção que comanda a admissão da quase totalidade dos alunos.

---

<sup>58</sup> Em 1996, o salário médio por 30 horas semanais de trabalho era da ordem de R\$3531,00 em 1997.

<sup>59</sup> Entrevistas de pesquisa. São Paulo, setembro de 1996. Como resultado, a taxa de rotatividade dos professores é extremamente baixa, sendo que o conjunto dos professores em exercício, em 1996, apresentava uma média de 15 anos de trabalho no próprio colégio.

<sup>60</sup> O valor da mensalidade em 1997 era de R\$598,00.

No vocabulário dos professores, coordenadores e diretores, o exame de seleção é necessário para adequar os alunos ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. E não vice-versa. Isto é, em nenhum momento as pessoas entrevistadas mencionaram a necessidade de adequação do colégio à necessidades dos alunos ou de suas famílias. Visto apressadamente, isso poderia indicar uma fragilidade das famílias enquanto mandatárias do projeto pedagógico aí desenvolvido.

Ao contrário, o exame de seleção serve exatamente para selecionar rigorosamente os alunos (e, por extensão, das famílias), afirmando com clareza as qualidades daqueles a quem se vê capaz de atender.

Assim, ao final do processo que comanda a definição do grupo de alunos atendidos pelo colégio têm-se uma situação onde as famílias dos alunos e o colégio compartilham as mesmas aspirações e os mesmos valores no diz respeito à educação dos mais jovens, o que permite de fato que se vivencie a experiência escolar como uma experiência de sistematização da educação familiar.

“São pessoas que confiam muito na escola. Não existe disputa entre família e escola. Nem por preço, nem por nada. Quer dizer, normalmente as famílias então absolutamente de acordo com a proposta educacional da escola, que é uma proposta de muita exigência.” (Diretor Geral)

Essa aliança será ameaçada apenas em períodos de crise<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Como, por exemplo, no momento em que foi publicado o *ranking* dos melhores colégios da Revista Veja apresentado no capítulo anterior. Em entrevista realizada alguns dias depois da publicação da reportagem, o diretor do *São Marcos* estava bastante aborrecido com a sexta posição obtida pelo seu estabelecimento, mas sua consternação máxima havia sido deflagrada pela diagramação escolhida pela revista para apresentar o *ranking*. O *São Marcos* aparecia, assim, na segunda página, “na mesma página de uma escola pública”, queixava-se ele. Muitos pais haviam lhe telefonado, alguns para apoiá-lo dizendo que «estava muito bem daquele jeito, que o vestibular não era o juízo final», mas vários para perguntar o que estava acontecendo com o colégio. Ele afirmou que estava se preparando cuidadosamente para a próxima reunião com as

No *São Marcos*, segundo os testemunhos que consegui obter, os exames de admissão são muito concorridos. Esse não parece ser o caso nos outros dois colégios estudados.

Para ultrapassar o obstáculo representado por esse exame no final do ensino fundamental, diversas famílias tentam colocar os filhos no colégio o mais cedo possível. Como resultado dessa demanda, foram progressivamente instituídos exames de admissão no início de todos os níveis de escolarização. Eles são o principal instrumento de controle da admissão dos alunos nesse colégio.

No caso do *Colégio São Marcos*, exames de admissão acontecem na 1ª série do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio. Tanto um quanto o outro realizam-se em condições muito competitivas. O primeiro exame é destinado a crianças que têm menos de sete anos de idade. Em 1996, quinhentos candidatos apresentaram-se para as cento e vinte vagas disponíveis.

No mesmo ano, foram inscritos seiscentos e poucos candidatos para setenta vagas no exame do ensino médio. Essas vagas representam mais ou menos um terço do total de alunos do secundário. O restante das vagas é ocupado por alunos que finalizaram a oitava série no próprio colégio.

Os anos suplementares de escolarização oferecido pelo próprio estabelecimento levam à construção de uma competência específica que traz a marca da escola e que, por isso, pode ser trocada no final da oitava série pela dispensa no exame de admissão no secundário. Como resultado, é constituída uma reserva de mercado, na qual a fidelidade dos clientes e a

---

famílias, que, com certeza, não seria uma reunião calma: « tem sempre aqueles pais que fazem pressão em torno dos resultados do vestibular ».

precocidade de sua adesão são proporcionais ao grau de fechamento do estabelecimento à entrada de novos alunos.

No exame de admissão à 1ª série do ensino médio, é a prova de "conhecimentos gerais" que está encarregada de detectar esse elemento não definido que caracteriza o aluno ideal para o colégio. Explica o diretor:

«A seleção [é feita através das] provas de português, de matemática e uma prova de de conhecimentos gerais, de atualidades. (...) Então [nós vamos] buscar um aluno que já vem com um certo tempero. »

A preparação do exame de seleção no *Colégio São Marcos* é vivida por alguns membros do corpo docente como uma operação de guerra. Histórias a respeito de pressões vindas dos pais de alunos, denúncias de privilégio, indignação de antigos alunos que gostariam de garantir um tratamento especial para seus filhos são parte do enredo de cada concurso.

Num primeiro momento, os exames eram preparados por alguns professores do colégio, não identificados e escolhidos a dedo pelo diretor geral. Há três anos essa tarefa foi *terceirizada* - emprega-se professores de fora da escola que não são identificados - e o diretor geral parece ser a única pessoa a dominar todo o processo. A orientadora educacional explicou que as provas são queimadas antes que as notas sejam divulgadas e que a classificação final dos candidatos definida pelos corretores é definitiva.

Através das entrevistas com alunos que passaram por esses concursos - a minha população é composta apenas de aprovados - tem-se uma medida do tempo, esforço e dinheiro que são investidos na preparação para os exames.

Uma garota de dezesseis anos, por exemplo, relembrou comigo o ano em que ela acumulou tal preparação com o trabalho necessário para finalizar a oitava série num outro

colégio. Ela estudou com um professor particular de matemática durante todo o ano e diz que perdeu a conta das noites que passou em claro estudando para conseguir cobrir todo o programa exigido pelo colégio. «Se eu não entrasse, seria o fim para mim », afirmou ela. Em contraste, a preparação para a prova de conhecimentos gerais não exigiu nenhum esforço especial da sua parte: “não tem jeito de estudar para isso”.

Percebe-se, assim, que um tal clima de parte a parte acaba por fazer com que o exame de seleção venha a constituir-se num momento privilegiado para a interiorização do sistema de valores próprio a cada colégio. E, de fato, a identidade entre o formato do exame de admissão e o estilo do colégio é muito estreita. Além disso, o exame é um dos momentos em que esse sistema de valores é apresentado com maior sistematização e intenção de objetividade. É nesse sentido que o estudo das suas características permite a identificação das qualidades esperadas dos alunos de cada estabelecimento.

Essa prova de conhecimentos gerais, estruturada em questões de múltipla escolha, cujo conteúdo não pode ser encontrado já organizado em nenhum livro e em nenhuma disciplina, e para a qual os alunos dizem não se preparar especificamente (como poderiam?) é o elemento diferenciador do *São Marcos*.

De que maneira ela exerce o papel de selecionadora dos indivíduos capazes de apresentar as disposições necessárias à adesão ao projeto pedagógico proposto pelo colégio?

Ao que tudo indica, sua função é explicitar a existência de uma “segunda dimensão”, para além daquela simplesmente acadêmica, na definição de excelência perseguida e projetada pelo colégio. Nesse processo, o *Colégio São Marcos* imprime nos candidatos aprovados o primeiro selo que os distingue como indivíduos portadores de uma competência acadêmica

indiscutível acoplada a um *não sei que* inalcançável pelos que estão fora do círculo de iniciados.

### *A negação da urgência*

“Tínhamos um sentimento de superioridade intelectual no colégio, alimentado por uma dieta obsessiva de informação e cultura”  
(Marcelo Rubens Paiva; ex-aluno; escritor. Revista Veja, 1983)

“[Essa não é] uma escola para o aluno que precisa entrar no vestibular. Não tem um perfil desse tipo, mas [a escola] precisa formar um aluno culto, um aluno com espírito crítico, um aluno integrado na sociedade, um aluno para ser líder do seu tempo.”  
(C., diretor do colégio, 1996)

Ultrapassada a barreira do exame de admissão, o aluno vê-se confrontado com uma organização do trabalho escolar que difere significativamente daquele implementado nos outros dois colégios analisados aqui.

Nas informações obtidas através da observação da organização do trabalho e de entrevistas com os professores, a negação da urgência aparece explicitamente. Os professores entrevistados formulam as atividades desenvolvidas em torno dos diferentes conteúdos como “formativas” e afirmam não ter pressa. Eles permitem-se, assim, incluir temas não exigidos pelo vestibular nos conteúdos trabalhados pelo colégio. Esses temas são entendidos como importantes para formar uma “capacidade de compreender o mundo e atuar sobre ele” (Plano Diretor, 1996).

Vistas comparativamente, as entrevistas com alunos e as respostas que deram à pergunta do questionário sobre o número de horas que costumam dedicar ao trabalho escolar fora das horas de aula (ver tabela A-2.15) permitem colocar o *São Marcos* na posição daquele que exerce menos pressão sobre seus alunos no conjunto dos três colégios estudados nessa pesquisa. Embora descrevendo o ensino que ali recebem como “exigente”, as rotinas de vida dos alunos parecem relativamente pouco subordinadas à pressão desse ensino.

Há um ponto importante a ser considerado aqui. Como argumentou Bourdieu (1989), parte dos efeitos exercidos por uma educação de elite, isto é, por uma formação destinada àqueles que são chamados a ocupar posições sociais dominantes, tem sido tradicionalmente imputados à sua capacidade de produzir uma separação - concreta ou simbólica - entre o grupo dos eleitos e o resto da sociedade.

Em alguns casos, enxerga-se essa separação (à qual corresponde a constituição de um sentimento de pertencimento ao grupo dos incluídos) no *fechamento* proporcionado pela situação de internato. Em outros casos, conceitua-se essa separação de forma mais simbólica, atribuindo-se à organização do ensino típica das escolas de elite a função de forjar situações que, funcionando como *provas de iniciação*, coloque os alunos a elas submetidos em condições de se ver como um grupo merecedor das distinções que está destinado a receber.

Tradicionalmente, as situações que funcionam como provas de iniciação decorrem de uma organização do trabalho particularmente intensa que impõe sucessivas ocasiões de testar as capacidades de *sobrevivência* escolar dos alunos (Bourdieu, 1989: 112-132).

Interessa perguntar, então, quais as condições que tornam possível a convivência de um “ensino exigente” com rotinas de trabalho relativamente laxistas no *São Marcos*. A

primeira pista para se compreender a lógica dessa aparente ambigüidade, está na compreensão do lugar ali destinado ao exame vestibular. Enquanto nos dois outros colégios analisados, o vestibular é conceituado como a medida por excelência da competência que eles estão encarregados de formar, no *São Marcos*, ao contrário, o vestibular tem sido ostensivamente recusado como parâmetro.

A partir do que foi possível reconstituir da experiência escolar que era proporcionada a seus alunos nas primeiras três décadas de existência do colégio, a organização do ensino, seja em regime de semi-internato (que durou aproximadamente dez anos), seja em regime regular, definia-se, de fato, por um alto grau de exigência. Essa exigência, porém, nunca era definida em relação ao vestibular, considerado “muito elementar” para servir de medida à competência que se queria produzir<sup>62</sup>. Ela referia-se aos critérios internos de avaliação em vigor no próprio colégio, aos quais correspondia uma outra maneira de gerenciar o tempo.

Esse discurso desqualificador do vestibular começou a mudar a partir de meados da década de oitenta e não é mais tão freqüente no colégio. A recusa em tomar o vestibular como medida continua, porém, oficial:

«[O Setor de] Orientação Profissional tem analisado com os alunos o processo do Vestibular: as dificuldades do exame e o alto grau de competição, a opção por fazer ou não cursinhos, o preparo físico e psicológico, e a necessidade de encarar a educação no *São Marcos* como uma totalidade formativa que ultrapassa o treinamento para o vestibular.

Consideramos, aliás, que o ensino de 2o. grau não deve se amoldar às exigências às vezes polêmicas dos vestibulares, ou corresponder meramente a um curso preparatório para o ensino superior. Nosso objetivo, no *São Marcos*, é proporcionar aos jovens a experiência de um processo de amadurecimento intelectual, emocional e espiritual que os humanize e permita-lhes compreender e viver as transformações e dificuldades de seu tempo. Tão importante quanto ensinar e dar uma boa formação que aprimore o raciocínio e a postura crítica é a tarefa educativa de prepará-los para a complexidade da vida.»

*(Plano Diretor, 1996, negrito no original)*

---

<sup>62</sup> Entrevista de pesquisa com a coordenadora do curso de português. São Paulo, setembro, 1996.

A essa recusa de obedecer a critérios externos de validação corresponde, é claro, um desejo de se fazer reconhecer como critério de excelência não questionável. Essa situação por si só não seria, porém, inibidora de uma gestão intensiva do trabalho escolar se não estivesse acompanhada pelas mudanças ocorridas nos padrões de exercício da autoridade das gerações mais velhas sobre as mais novas às quais os alunos do colégio parecem ser particularmente mais sensíveis.

Nesse quadro, só é possível compreender a eficácia da escolarização oferecida pelo *São Marcos* em produzir um sentimento de pertencimento e de superioridade nos alunos a ele submetidos levando-se em consideração o tratamento específico dos conteúdos culturais que ele propõe.

Tudo se passa, como se a experiência de iniciação proposta pelo *Colégio São Marcos* residisse menos na passagem por situações vividas como limite do que na vivência de situações vistas como exclusivas que se organizam um pouco como experiências de *vanguarda*.

A própria recusa em submeter o trabalho pedagógico às exigências do vestibular - uma situação completamente anômala no espaço escolar secundário da cidade de São Paulo - pode ser vista, assim, como um indicador do grau de adesão exigido dos alunos e de suas famílias a uma certa *independência de espírito* que apenas condições sociais muito específicas podem permitir.

Para discutir esses pontos, tomo para análise a operacionalização do currículo. Apresento, num primeiro momento, a sua organização geral para, em seguida, discutir com

mais detalhe a organização do trabalho pedagógico em torno da qual esse currículo foi organizado. Isso será feito através da análise do curso de português.

#### Humanismo literário não científico

[Temos] um currículo enxuto sem, por exemplo, introduzir química no primeiro ano. Só introduzimos no segundo ano. [São] poucas disciplinas, muitas aulas por semana de cada disciplina, um único professor por disciplina, uma única pessoa, para ter um longo contato com o aluno, para conhecer melhor o aluno, para que [esse aluno] fique [em contato] com menos pessoas. [Definimos], no colegial, cinco aulas por semana de português, cinco aulas por semana de matemática, imaginando que essas disciplinas, além do seu próprio conteúdo, fossem capaz de introduzir uma metodologia. O Português [é] responsável por todo o problema de intelecção de texto, analisar texto de história, analisar textos de filosofia. O professor de matemática, [é] o professor que ensina uma metodologia de solução de problemas. [Isso] levaria o professor de matemática a resolver problemas na física, mostrar a análise que o aluno tem que fazer para encaminhar a discussão. O curso de filosofia [e mais] quatro aulas de história por semana. »

(Diretor, entrevista de pesquisa, São Paulo, setembro, 1996)

Apesar da importância do programa do vestibular na conformação dos currículos do ensino médio nos colégios considerados de alto nível, cada um faz uma determinada leitura dessas exigências e, como resultado, acabam propondo maneiras muito diferentes de organização do trabalho pedagógico.

Desenvolvido sob o signo do privilégio da *cultura geral*, o currículo do *São Marcos*, não obstante, coloca num segundo plano relativo não só o curso de química, mas também o curso de geografia e as aulas práticas em laboratório, o que atinge a biologia e mais uma vez a química.

Não é possível compreender a ausência de determinadas disciplinas do programa da primeira série e o menor número de horas/aula a elas destinadas apenas a partir do programa do vestibular, já que em todos os vestibulares em vigor hoje as provas relativas a essas duas disciplinas distribuem o mesmo número de pontos do que matemática, física, biologia, história.

O sistema de valores que dá sentido ao currículo implementado no *São Marcos* aparece apenas quando se vê que à relativa menor importância dessas disciplinas corresponde uma ampliação do espaço ocupado por português, história e filosofia (ver quadro abaixo).

Quadro 1: Currículo do ensino médio no Colégio São Marcos

MATÉRIAS		COMPONENTES CURRICULARES	1a. série	2a. série	3a. série
NÚCLEO COMUM	Matemática	Matemática	5	4	4
	Ciências Experimentais	Biologia e Programa de Saúde	4	3	2
		Física	4	3	3
		Química	-	4	4
		Laboratório (Biologia e Química)	-	-	1
	Estudos de Letras e Artes	Português	5	4	4
		Inglês	2	2	2
	Estudos Históricos e Geográficos	Geografia	-	2	3
História		4	4	4	
Filosofia	Filosofia e Cultura Religiosa	3	2	-	
ATIVIDADES	Orientação	Orientação Educacional	1	-	-
	Educação Física	Educação Física	2	2	2
TOTAL DO NÚCLEO COMUM E ATIVIDADES			30	30	30
PARTE DIVERSIFICADA	Eletivas	Arte Cinética: cinema e vídeo	-	2	-
		Biologia Experimental	-	2	-
		Economia e Adm. de Empresas	-	2	-
		Constr. a Cidadania: Hist. e Política	-	2	-
		Linguagem Arquitetônica	-	2	-
		Teoria e Prática em Área Social	-	2	-
TOTAL DAS ELETIVAS			-	2	-
AVALIAÇÃO SEMANAL			1	1	1
TOTAL DOS COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS			31	33	33
PARTE COMPLEMENTAR	Recuperação permanente	Biologia e Programas de Saúde	1	-	-
		Filosofia	1	-	-
		Física	1	1	-
		História	1	-	-
		Matemática	1	1	-
		Português	1	1	-
		Química	1	1	1
	Opções paracurriculares	Ação Comunitária	2	2	2
		Aprofundamento em Física	-	-	2
		Aprofundamento em Química	-	-	2
		Coral	2	2	2
		Leitura crítica	-	-	2
		Linguagem arquitetônica	-	-	2
		Teatro	2	2	2
		Treinamento esportivo	2 ou 4	2 ou 4	2 ou 4
TOTAL DA PARTE COMPLEMENTAR			15 ou 17	12 ou 14	17 ou 19

Explicita-se, nesse quadro, uma sobrevalorização relativa dos conteúdos literários em detrimento dos científicos, uma versão modernizada do currículo dos colégios jesuítas no século XVII. Guardadas as devidas proporções, o currículo do *São Marcos* expressa, em termos talvez mais adequados ao final do século XX, uma desconfiança da especialização científica próxima daquela que caracterizou o humanismo cristão daquele período, quando a ciência era acusada de afastar o homem da esfera humana.

Mesmo a carga horária relativamente alta atribuída à física não pode ser entendida como uma ênfase nos conteúdos científicos, já que é justificada formalisticamente. Não se trataria, assim, de formar uma competência nesse domínio científico, mas de utilizar a disciplina (associada à matemática) como ocasião e pretexto para o cultivo das habilidades necessárias à formulação lógica dos raciocínios<sup>63</sup>.

Nessa configuração, não é inconsistente que “a grande marca do *São Marcos* venha do seu diferencial nos cursos de português”<sup>64</sup>, uma disciplina pensada e apresentada como a que melhor condensa o projeto pedagógico do colégio.

---

<sup>63</sup> Entrevista de pesquisa com o diretor geral, setembro, 1996. Essa foi a mesma justificativa apresentada a mim por um pai de ex-aluno do *São Marcos* ao explicar porque o seu filho havia optado por iniciar, ao lado do curso de Direito da USP para o qual acabara de ser aprovado, um curso de física na PUC/SP. Segundo esse pai, professor na Faculdade de Economia da USP, o filho havia sido aconselhado nessa decisão por um conhecido economista com o qual a família mantém relações de amizade que utilizara os mesmos argumentos do diretor do *São Marcos*: a física é um excelente instrumento para desenvolver o raciocínio lógico de que se precisa na carreira de direito. Esse economista, por sua vez, é visto, na comunidade acadêmica, como alguém “extremamente inteligente”. Nas palavras do pai do ex-aluno, o conselho teria vindo de “uma das maiores mentes do país”. (Entrevista de pesquisa, Paris, 1997).

<sup>64</sup> Entrevista de pesquisa com o diretor geral do colégio. São Paulo, setembro, 1996.

O que se ensina quando se ensina português?<sup>65</sup>

« O [programa] do segundo grau... eu vou falar do primeiro e segundo anos. No terceiro ano, ele é mais voltado para as especificações do vestibular, essa preocupação que os alunos têm (...) de fazer uma dissertação segundo os critérios da Unicamp, dos examinadores da USP e de fazer uma revisão dos conteúdos (...). Mas, no primeiro e segundo anos, o curso de português é um curso voltado para a cultura geral e para a produção, a criação. »

(Silvana, coordenadora de português no *Colégio São Marcos*, entrevista)

A valorização do curso de português tal como se dá no *São Marcos* não está em desacordo com a hierarquia das disciplinas do secundário dos colégios considerados de alto nível, se o vestibular é tomado como medida. A partir do início da década de 80, os exames que regulam a admissão à universidade passaram progressivamente a colocar a prova de português numa posição relativamente superior - em termos do número de pontos distribuídos por ela e em termos da sua função no conjunto das provas (eliminatória por oposição a classificatória).

Comparado, porém, com os outros colégios estudados nessa pesquisa, escolhidos também porque oferecem uma excelente preparação para o vestibular, o *São Marcos* organiza de forma bastante diferente o seu curso de português. Existe uma diferença de conteúdo ensinado, mas que não é tão significativa quanto à diferença na maneira como esse conteúdo é aproximado. Isso diz respeito basicamente à relação com a cultura proposta por cada programa. O *São Marcos* é o único entre eles a propor uma aproximação da cultura na qual o aluno se veja como *criador*.

---

<sup>65</sup> Ao formular essa pergunta pretendo aproximar essa análise daquela proposta por Batista (1997).

Importa lembrar que o curso de português é o espaço onde se desenvolvem os estudos da cultura legítima, aí incluídos a literatura, a música e mesmo as artes plásticas. Na idéia de se produzir *criadores* está expressa toda uma concepção de relação com a cultura que é também uma concepção de relação com o mundo social.

No curso de português do *São Marcos*, a *cultura geral* é um instrumento através do qual procura-se constituir, no grupo dos alunos, disposições que os levem a se relacionar com a cultura enquanto *autores*, enquanto *sujeitos* da produção cultural que lhes é apresentada como legítima.

Todos os aspectos do programa trabalhado no secundário são consistentes com essa proposta, desde o ensino reunido sob a rubrica *literatura*, até aquele que se organiza sob o título unificador de *redação*.

Não é possível compreender as escolhas expressas pelo curso de português do *São Marcos* sem tratar a ligação desse colégio com os grupos intelectuais dominantes da cidade de São Paulo. Essa ligação se manifesta em diferentes aspectos da vida escolar, a começar pela forma de recrutamento dos professores e as categorias de apreciação operatórias nesse processo.

O primeiro grupo de professores do colégio foi recrutado junto à *Universidade de São Paulo*. No momento da criação da escola, diversos professores da universidade trabalhavam ainda sob o regime de dedicação parcial, o que lhes dava a possibilidade de empregarem-se como professores das escolas secundárias privadas ou públicas.

A localização do colégio, ao lado do *campus* da universidade, contribuiu certamente para a possibilidade desses empregos duplos principalmente se levar-se em consideração que

as duas instituições foram construídas quase no mesmo momento em bairros vizinhos que eram ainda pouco povoados e considerados distantes. Essa situação esteve também na origem da tendência que levou aqueles professores da universidade que podiam arcar com os altos custos da escolarização a matricular os seus filhos no *Colégio São Marcos*.

Alguns professores foram também recrutados entre aqueles da *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)* e em uma dos colégios públicos mais prestigiosos da cidade - o *Colégio Roosevelt*<sup>66</sup>. Uma das características desse grupo inicial de professores era a sua visibilidade no meio intelectual da cidade, devida principalmente à importância dos livros publicados ou à sua participação nos debates mais notórios. A presença desses professores no *São Marcos* durou até o final dos anos setenta, momento em que a universidade passou a implementar ativamente a profissionalização dos seus quadros, limitando os contratos por tempo parcial e propondo vantagens para a vinculação em regime de dedicação total.

A importância desse grupo inicial de professores para a conformação atual do ensino de português que é ministrado ainda hoje no colégio realiza-se em dois níveis. Por um lado, eles foram instrumentais para compor a imagem de excelência perseguida pelo padre fundador. Por outro lado, eles tiveram uma grande influência sobre as contratações seguintes, indicando alunos e conhecidos para os postos. É através desses iniciadores, isto é, das suas recomendações, que todos os recrutamentos posteriores tiveram lugar.

« Eu acho que (...) se se fizesse uma pesquisa para saber como cada professor chegou ao *São Marcos*, provavelmente a gente vai desenrolar um fio que deve chegar quase à origem do colégio » (Diretor Geral; entrevista)

---

<sup>66</sup> O início dos anos cinquenta, momento de criação do colégio, é considerado por alguns estudiosos da educação brasileira como a idade de ouro do ensino secundário público no Brasil. Diversos colégios públicos são lembrados ainda hoje como estabelecimentos modelo. Tal é o caso, entre outros, do *Colégio Roosevelt* em São Paulo e do *Colégio Pedro II* no Rio de Janeiro. Ver, sobre isso, Romanelli, 1978.

O estilo que eles imprimiram ao ensino oferecido no colégio está supostamente presente nos programas e métodos adotados ainda hoje no colégio.

Durante a entrevista que me concedeu para falar do curso, Silvana, coordenadora de português do curso médio, acentuou bastante a autonomia com que esses primeiros professores definiam o programa de português. Ela fala de um *personalismo* que combinava bem com a *personalidade*, a vocação *intelectualista* da escola nesse momento. Seja porque o programa de português do vestibular não representava nenhum constrangimento, seja porque esses constrangimentos eram desprezíveis, os professores trabalhavam sob o signo de uma grande liberdade, «um professor ensinava lingüística, ele gostava de ensinar lingüística, ele ensinava semiótica ao alunos.» Os resultados dos alunos no vestibular eram, apesar ou graças a esse estilo, muito bons. O próprio programa do vestibular era diferente. « Não existia lista de livros, os professores, então, pediam que os alunos lessem Dostoiévski. »

Silvana conta que a marca pessoal que ela introduziu no programa de português do *São Marcos* foi a inclusão de assuntos que atendessem a seus *gostos pessoais*<sup>67</sup>. Em termos curriculares isso significou reservar um espaço significativo para o estudo da história da música e do teatro em conexão com a história da literatura e das artes plásticas comumente previstas no programa do ensino médio do colégio.

---

<sup>67</sup> O primeiro emprego de Silvana, jovem estudante de *pós-graduação* no curso de Semiótica da PUC-SP foi, em 1976, como professor auxiliar de um desses antigos professores no próprio *São Marcos*. Ela acabava de chegar a São Paulo depois de terminar o curso de português no *campus* de Araraquara da *Universidade Estadual de São Paulo*. Sua vivência do movimento artístico da cidade de São Paulo é intensa, particularmente da cena teatral.

## *A negação da gramática dita normativa*

Nesse currículo não há espaço para gramática. A transmissão das normas consideradas cultas se dá através da prática de escrita, sem sistematização. Silvana explica que ela considera, sim, que a escola tem um papel fundamental na transmissão de um *estilo*, de uma forma *lógica* de organização das idéias (e, por extensão, do texto). À pergunta sobre a maneira como isso é alcançado, ela responde apresentando detalhes da sua atuação como professora e da recepção dos alunos a esse trabalho. Ela diz, por exemplo, que o estilo é ensinado “praticamente por osmose”.

« Porque eu tenho uma leitura mais ou menos rápida, eu pego trabalho por trabalho de aluno, na hora em que ele está fazendo, e eu vou interferindo e dizendo, não, não usa isso, mexe aqui, tira essa vírgula, tá confuso aqui. Eu vou ensinando estilo junto com o conteúdo.(...) Eu estou sempre mexendo na redação deles e ensinando... Ensinando como é... como é que se ganha uma estrutura lógica, de pensamento. Como é que se faz uma leitura lógica de um texto e uma leitura de um quadro, de uma ilustração, uma leitura de um filme, de uma peça de teatro. Eu acho que ... que o curso de português, ele abre bastante o aluno para uma vivência cultural, muito mais do que para um cumprimento de [exigências] curriculares. A gente cumpre, a gente dá todas as leituras exigidas no vestibular, integrais. Mas, a gente não dá, por exemplo, um curso de gramática.» (Silvana, entrevista)

Na análise dos ambientes culturais familiares de origem dos alunos está a chave para se identificar as condições que permitem a recusa da utilização do curso de gramática sem que se tenha como efeito uma baixa no nível da performance dos alunos nas provas do vestibular da USP. Trata-se de famílias com alto nível de instrução (tabelas A-2.5 a A-2.10). Ao lado do padrão de consumo cultural que apresentam, particularmente no que se refere à leitura habitual de jornais e revistas, como o indica a grande proporção das que assinam pelo menos

um jornal (tabela A-2.24) ou costumam ler revistas (tabela A-2.25). Esses são indicadores de uma alta proximidade entre o português falado/praticado cotidianamente e o português considerado como legítimo pelo vestibular.

Enquanto prática social que obedece a disposições interiorizadas distribuídas de forma muito desigual no espaço social, a prática de uma determinada competência linguística é necessariamente uma função do tempo e da qualidade do contato que os praticantes tiveram com ela. A construção de uma competência do tipo daquela que é exigida pelo vestibular exige, nessa lógica, tanto mais tempo para ser construída quanto as experiências sociais anteriores dos alunos os mantiveram distantes dela. Nesse caso, o trabalho pedagógico constitui-se predominantemente como *correção* (Batista, 1997). O trabalho pedagógico que tem como objetivo tratar das normas da língua - o curso de gramática - assume a forma de um trabalho de explicitação e racionalização da lógica dessa língua num grau maior do que aquele implícito no ensino por assimilação das disposições que se dá no *São Marcos*.

Da mesma maneira, um contato anterior duradouro e constante com a língua considerada como norma nos exames vestibulares esvazia a necessidade de tanta correção. Na medida que se trata de trabalhar disposições compartilhadas pelos alunos (mesmo que em nível ainda inconsciente) e pelos professores, a autoridade pedagógica pode exercer-se de maneira total. O trabalho pedagógico encarregado de produzir a competência pode deixar a correção num plano menos importante e funcionar muito mais como *confirmação*.

É nesse quadro que a postura pedagógica de Silvana faz todo o sentido. Para se ter uma idéia de todo o seu significado, basta imaginar o efeito de uma tal postura em ambientes escolares de tipo diametralmente oposto.

## *A cultura geral e a criação*

É nos estudos reunidos sob a denominação de *literatura* que expressa-se com mais determinação a importância dada à *cultura geral*.

« O tema do segundo ano é o século XX. (...) Aí, mesmo que não faça exatamente parte do programa oficial (...) o estudo real, aprofundado das vanguardas européias do começo do século, eu trabalho isso com eles.» (Silvana, entrevista)

A escola encontra, então, os meios para colocar à disposição dos alunos um conjunto de obras entre as quais os filmes e reproduções de quadros raros e produções literárias consideradas mais difíceis - como as obras surrealistas, por exemplo. Visitas aos museus da cidade, ida em grupo ao teatro, entrevistas com os atores e diretores mais em evidência fazem também parte desse conjunto.

« A gente vê um pouco do cinema surrealista, a gente analisa a Guernica do Picasso tentando ver aquilo como a expressão de um determinado tempo, a junção de vários destinos. Eles analisam, através de slides várias outras obras de pintura, grandes artistas de várias, de várias vanguardas, eles lêem poemas do André Breton, eles lêem Maiakowski. Ou seja, eu fico, durante uns dois meses e meio, mais de um bimestre quase ou dois bimestres, trabalhando com eles um conhecimento, né, uma um repertório cultural que eles de fato não têm. » (Silvana, entrevista)

A própria escolha dos conteúdos é supostamente guiada pela preocupação em fornecer aos alunos os instrumentos para a apropriação da produção cultural contemporânea.

« É fundamental para que eles despertem [a sensibilidade] para a arte moderna. Para que eles possam assistir à MTV e ter uma idéia de onde vem essa linguagem, de onde vem o fragmentado.» (Silvana, entrevista)

Uma apropriação que se quer realizada de forma bastante ativa:

« [Os alunos] não fariam isso espontaneamente, eles não fariam essas coisas, ou eles não iriam ao museu ou eles não iriam ao teatro. Ou se eles fossem, como acontece durante as viagens turísticas, eles consumiriam aquilo como a classe média consome. Como um objeto turístico.» (Silvana, entrevista)

Essa preocupação em produzir disposições interessadas na apropriação ativa da produção cultural, é o que Silvana utiliza como argumento para explicar a sua iniciativa de organizar um grande evento ao final de cada ano, no qual os alunos fazem a apresentação das produções artísticas que eles desenvolveram em grupo durante o segundo semestre.

« São grupos de 10 a 15 alunos. Eles produzem curtas, instalações, peças, performances. Eles reúnem diversas linguagens sobre assuntos variados, a identidade nacional, as emoções, o futuro. » (Silvana, entrevista)

No momento em que Silvana me fala desse evento, o diretor já havia me convidado a assistir as apresentações dos alunos, como uma maneira de conhecer o "rosto do colégio". Silvana explica agora que a produção dos alunos é levada muito a sério, implicando o investimento de um volume significativo de recursos financeiros, mas também de tempo dos alunos e professores, e mobilizando, no momento das apresentações, o conjunto dos professores e alunos do colégio.

«O colégio transforma-se numa espécie de pavilhão na Bienal. Eles [os alunos] fazem apresentações (...). Os alunos vão ver, os professores vão ver, as salas ficam cheias.» (Silvana, entrevista)

Talvez o mais importante nessas produções seja a possibilidade que a escola oferece de fazer circular a produção cultural realizada no espaço escolar pelos espaços de produção cultural *reais*. Uma possibilidade que começa a ser engendrada desde o momento de contratação dos professores, mas que passa também por lhes oferecer oportunidades concretas de contato com esses espaços.

«Os professores de português do primeiro grau estão esse ano todo trabalhando com um consultor externo, que está revendo a programação, questionando a programação, dando sugestões. Tem idéias novas surgindo a partir daí. E de alguma maneira, é uma idéia que eu tenho introduzido e pretendo lançar mão disso em outras disciplinas para arejar currículo, reciclar, ter uma pessoa de fora... {é essa a vantagem que você vê?} Uma pessoa que não está em contato, que tem uma visão mais distante e que pode contribuir, pode às vezes... eventualmente não ser um excelente professor, mas pode ser um crítico, pode ser uma pessoa que dê sugestões fortes. Para isso ele pode nem estar na universidade... {esses consultores, onde é que você contrata?} Geralmente é na universidade. Esse caso do professor de português é diferente, é um autor de livro, é um super especialista, ele ensina a escrever. Então está fazendo uma revisão do programa COM os professores, é uma escola fortemente democrática, tem que envolver os professores, não há outro jeito. Eles têm que estar mais ou menos de acordo, não existe um currículo imposto, nasce muito da discussão com os professores, tem o espaço da reunião para poder conceber essas coisas, essas mudanças. Não existe um diretor pedagógico que formula a programação. A programação é feita junto com os professores. Existe um grupo do qual eu participo que discute muito o currículo, as alterações curriculares, porque a escola tem um dinamismo de modificação curricular, por enquanto há o reflexo de uma reforma grande feita em 87, 88... e evidente que isso nasce de observação com os professores, das reuniões, mas aí você tem um *staff* que reflete sobre isso, sabe. Diretores de curso...»  
(Diretor geral, entrevista)

Durante as aulas de redação, assim, a ênfase também é colocada na criação. Sem limitar-se à escrita de textos, os alunos são levados a fazer a produção completa de revistas e jornais o que implica o domínio relativamente extensivo do trabalho de edição com suporte informatizado.

« Eles criam revistas literárias, jornais, em grupo, então, para isso cada elemento do grupo precisa um pouco ir à caça daquilo que ele é capaz de fazer, ou daquilo que ele pode fazer. Então toda revista tem que ter poemas, contos, críticas de músicas,

ilustrações, tem que está editada, diagramada. E aí, cada elemento do grupo vai um pouco usar o seu próprio talento, ou vai criar coragem para experimentar fazer alguma coisa para colocar na sua revista, na revista do seu grupo. Isso faz com que eles tentem buscar em outras revistas um pouquinho de idéias. Como diagramar, como fazer as ilustrações, que tipo de ilustração fazer... Então isso eu acho que também o curso de redação é muito importante para que eles criem, eles exercitem a criação que eles viram também em outros lugares, porque ninguém aprende criar sem olhar o que os outros fizeram. »  
(Silvana, entrevista)

Um aluno cujo grupo preparava, no segundo semestre de 1996, um vídeo para ser exibido na exposição do colégio disse-me em entrevista que a exposição era apenas um pretexto para contar com os recursos materiais e profissionais do colégio. Segundo ele, o objetivo do seu grupo era produzir um vídeo para o Festival do Minuto. Essa parece tratar-se de uma proposta de trabalho razoavelmente comum no colégio. Durante a pesquisa de campo foram relatados casos de alunos concorrendo para prêmios literários, concursos de desenho para revista em quadrinhos, etc. Essas disputas tinham em comum o fato de estarem sempre localizadas fora do espaço escolar, ainda que várias vezes acabem se vendo monopolizadas por adolescentes em via de escolarização<sup>68</sup>.

Essa permeabilidade aos espaços próprios de produção cultural pode ser percebida também através do estudo das práticas de leitura dos alunos. Principalmente quando comparadas ao que se passa com os alunos dos outros dois colégios, as leituras declaradas pelos alunos do *São Marcos* são as que mais se afastam do *cânone escolar*.

---

<sup>68</sup> Todos os casos que me foram relatados diziam respeito a eventos e situações localizados no pólo dominante dos espaços de produção cultural. Não obtive, por exemplo, nenhuma informação a respeito de alunos participando de grupos de pagode ou axé. Uma pesquisa que sistematizasse as condições de possibilidade da participação dos diferentes tipos de alunos nos vários concursos culturais destinados aos jovens ou iniciantes na cidade de São Paulo poderia contribuir para a compreensão da lógica de divisão e apropriação desses espaços pelos diferentes grupos sociais.

Quadro 2: AUTORES CITADOS COMO PREFERIDOS PELOS ALUNOS

AUTOR PREFERIDO	F	M	TOTAL
A. J. Cronin	1	0	1
Agatha Christie	2	3	5
Aldous Huxley	0	2	2
Alfred Hitchcock	0	1	1
Anne Rice	1	0	1
Arthur Conan Doyle	1	1	2
Carlos Castañeda	0	2	2
Edgar Allan Poe	0	1	1
Emily Brönte	1	0	1
Érico Verissimo	0	1	1
Fernando Pessoa	0	1	1
Fernando Sabino	0	1	1
Isabel Allende	2	0	2
J.J. Benitez	0	2	2
J.R.R. Tolkien	1	5	6
Howard Phillips Lovecraft	0	1	1
Isaac Asimov	0	1	1
James Clavels	0	1	1
Jô Soares	1	0	1
John Steinbeck	0	1	1
Jorge Amado	5	5	10
José de Alencar	1	0	1
Kafka	0	1	1
Ken Follet	0	1	1
Luis Fernando Verissimo	0	2	2
Machado de Assis	1	0	1
Mário de Andrade	1	0	1
Michael Crichton	0	1	1
Noah Gordon	0	1	1
Otto Friedrich	1	0	1
Paulo Coelho	1	0	1
Pedro Bandeira	1	0	1
Salinger	1	1	2
Sidney Sheldon	2	0	2
Simone de Beauvoir	1	0	1
"vários"	1	0	1

Nota: os alunos podiam indicar mais de um autor. A taxa de não respostas a essa questão foi, no São Marcos, de 44%.

Entre os elementos que uso para definir essa lista como *pouco escolar* está a baixa citação de autores estudados como *representantes de escolas literárias* nos cursos de português, sendo, enquanto tal, muito exigidos nas leituras obrigatórias definidas nos programas dos vestibulares. José de Alencar e Machado de Assis são os exemplos clássicos.

Da mesma maneira, o número de autores não brasileiros e não portugueses citados pode revelar também a proximidade ou distância das leituras ditadas pela escola, já que o currículo oficial não prevê, para o secundário, o estudo de outras literaturas nacionais além dessas. Isso não significa, é claro, que essas leituras não tenham sido adquiridas dentro da escola. O importante é que elas, por não se incluírem na categoria das leituras escolares, podem contribuir para a construção de uma representação não escolar do colégio que as adota.

Essa espécie de *cosmopolitismo intelectual* que uma lista de leituras desse tipo parece sinalizar, indicando principalmente alguma familiaridade com os cânones de literaturas dominantes no espaço de produção cultural internacional, pode ser depreendido também através do hábito de leitura de revistas estrangeiras (tabelas A-2.25 e A-2.26). Tal cosmopolitismo expressa-se também na proporção de alunos que declaram um museu estrangeiro como o “museu preferido” (tabela A-2.29). Todas essas práticas culturais penetram no espaço do possível desses grupos sociais na proporção direta dos seus investimentos nos recursos necessários a seu usufruto: estudo precoce de língua estrangeira (tabela A-2.20) e viagens ao estrangeiro (tabela A-2.23).

A permeabilidade entre o espaço escolar e outros espaços culturais tem por resultado a atenuação do tratamento *escolar* da cultura, isto é, a atenuação do efeito de suspensão impresso nas obras produzidas em espaço escolar, sob abrigo das exigências do espaço de produção que lhe dá sentido. Nessa perspectiva, a orientação dos professores e as críticas dos colegas funcionam, para esse grupo empenhado na produção do vídeo, por exemplo, como

balizas para essa produção cujo mérito será medido de fato no espaço de produção de vídeos, sujeito à lógica específica ali em vigor.

Essa situação coloca os professores do *São Marcos* e, por extensão, a experiência escolar que ali tem lugar no papel de transmissores ou porta-vozes dos critérios legítimos de avaliação praticados por determinados espaços de produção cultural.

Assim, Silvana é bastante consciente de que existe uma concordância entre aquilo que a escola ensina aos alunos e o que a USP exige no vestibular.

«Nós percebemos que progressivamente ... começou com o vestibular da Unicamp e a Fuvest foi pelo mesmo caminho... eles começaram a pedir aquilo que nós fazíamos aqui há muitos anos. »

É através dessa capacidade de se perceber e se fazer perceber como detentor dos critérios de excelência dominantes nesse espaço escolar que afirma-se a posição dominante do colégio<sup>69</sup>. Ao sinalizar a existência de uma continuidade entre os valores que imperam no colégio em matéria de arte e os valores dos espaços de produção legítimos, o *São Marcos* permite que os alunos passem a se enxergar como detentores legítimos desses valores. Um dos elementos fundantes da crença na superioridades das qualidades que possuem.

À guisa de conclusão provisória, importa reter esse traço como fundamental para compreender os efeitos da experiência escolar viabilizada pelo *São Marcos*. Trata-se de uma posição em vários sentidos homóloga às posições de controle e liderança que esses alunos

---

<sup>69</sup> Algumas situações permitem capturar os efeitos dessa construção bem sucedida. Uma matéria sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio, publicada *Folha de São Paulo* (31/081998), por exemplo, trazia um comentário da prova de português sob o título *Para especialistas, questões exigiram raciocínio*. Entre os quatro “especialistas” cujas opiniões estão compiladas no artigo em questão, três são professores do *Colégio São Marcos*. O outro é vice-diretor da Fuvest (p. 4-1).

serão chamados a ocupar mais tarde enquanto profissionais e dirigentes. O próximo capítulo apresenta uma experiência de escolarização que se opõe de várias maneiras a essa.

## Anexo

### *Propriedades sociais das famílias dos alunos*

- Alunos do *Colégio São Marcos* n=94 (49 mulheres; 45 homens)

TABELA A-2.1  
COLÉGIO SÃO MARCOS  
ALUNOS (EM %), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO PAI, POR SEXO

OCUPAÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
advogado, desembargador, engenheiro, médico PROFISSIONAIS LIBERAIS	36.2	31.8	34.1
administrador, administrador público, diretores, gerentes DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ALTO NÍVEL	17.0	36.4	26.4
jornalista, professor, psicanalista, psicólogo, publicitário PROFISSIONAIS	19.1	6.8	13.2
corretor de imóveis, representante comercial, agente fiscal de rendas FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	4.3	2.3	3.3
BANCÁRIOS	4.3	4.5	4.4
construtor, comerciante (emp'dor), empreendedor imobiliário, empresário (emp'dor), proprietário PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	14.9	13.6	14.3
comerciante e empresário por cta pp PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA	4.3	4.5	4.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 2  
SÃO MARCOS  
ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DA MÃE, POR SEXO

OCUPAÇÃO DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
profa. universitária, arquiteta, economista, médica PROFISSIONAIS LIBERAIS	12.8	15.4	14.0
diretora de RH, coordenadora de treinamento DIRIGENTES E ADMINISTRADORES	2.1	2.6	2.3
orientadora educacional, professora 5a. à 8a. séries, psicólogas, tradutoras, fonoaudiólogas, diretora de escola, bibliotecária, assistente social PROFISSIONAIS	31.9	30.8	31.4
BANCÁRIAS	2.1	0.0	1.2
instrumentadora de otorrino, secretária NÃO MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO	6.4	2.6	4.7
dona de loja, industrial, comerciante emp'dora PROPRIETÁRIAS EMPREGADORAS NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	8.5	5.1	7.0
comerciante cta pp PROPRIETÁRIAS POR CONTA PRÓPRIA	2.1	0.0	1.2
decoradora, cantora, ceramista, escritora, estilista, profa. 1a. à 4a. séries, radialista TÉCNICAS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	8.5	12.8	10.5
DONAS DE CASA	25.5	30.8	27.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 3  
COLÉGIO SÃO MARCOS  
ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÃO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
PROFISSIONAIS LIBERAIS	41,2	23,1	31,5
DIRIGENTES E ADMINIST. ALTO NÍVEL	11,8	5,1	8,2
PROFISSIONAIS	2,9	10,3	6,8
FUNÇÕES ADMINIST. EXECUÇÃO	2,9	2,6	2,7
BANCÁRIO	2,9	0,0	1,4
NÃO MANUAL DE ROTINA	5,9	2,6	4,1
PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES	23,5	35,9	30,1
PROPRIETÁRIOS CONTA PRÓPRIA	2,9	5,1	4,1
TÉCNICOS, ARTISTAS, SUPERV.	2,9	2,6	2,7
TRABALHADORES MANUAIS IND. MOD.	0,0	2,6	1,4
TRABALHADORES MANUAIS IND. TRAD.	2,9	2,6	2,7
TRAB. MANUAIS SERVIÇOS	0,0	5,1	2,7
PRODUTORES AGRÍCOLA AUTÔNOMOS	0,0	2,6	1,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0

TABELA A-2. 4  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÃO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
PROFISSIONAIS LIBERAIS	20,0	31,6	26,0
DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ALTO NÍVEL	5,7	10,5	8,2
PROFISSIONAIS	5,7	5,3	5,5
BANCÁRIOS	2,9	0,0	1,4
PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES	34,3	31,6	32,9
PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA	8,6	7,9	8,2
TÉCNICOS, ARTISTAS, SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	11,4	0,0	5,5
TRABALHADORES MANUAIS EM IND. TRADICIONAIS	2,9	0,0	1,4
PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES SETOR PRIM.	5,7	10,5	8,2
TÉCNICOS E ADMINISTRADORES SETOR PRIM.	2,9	2,6	2,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0

TABELA A-2. 5  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (EM %), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO PAI, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	Total
colegial incompleto	0.0	2.2	1.1
colegial completo	2.1	6.7	4.3
superior incompleto	2.1	6.7	4.3
superior	95.8	84.4	90.3
Total	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 6  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (EM %), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DA MÃE, POR SEXO

INSTRUÇÃO DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
colegial incompleto	4.1	0.0	2.1
colegial completo	10.2	11.1	10.6
superior incompleto	14.3	13.3	13.8
superior	71.4	75.6	73.4
TOTAL	100	100	100

TABELA A-2.7.1  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
primário incompleto	0.0	6.9	3.5
primário completo	3.6	3.4	3.5
ginásio completo	3.6	6.9	5.3
colegial completo	7.1	10.3	8.8
superior incompleto	3.6	3.4	3.5
superior	82.1	69.0	75.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Obs. A taxa de não respostas a essa pergunta ficou em torno de 75% para as moças, 55% para os rapazes, logo, um total de 64,9% para a turma como um todo.

TABELA A-2.7.2  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO AVÔ MATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
não frequentou escola	3,6	0,0	1,8
primário incompleto	0,0	3,6	1,8
primário completo	3,6	0,0	1,8
ginásio incompleto	0,0	3,6	1,8
ginásio completo	10,7	0,0	5,4
colegial incompleto	0,0	3,6	1,8
colegial completo	3,6	10,7	7,1
superior incompleto	0,0	3,6	1,8
superior	78,6	75,0	76,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Obs. A taxa de não respostas a essa pergunta ficou em 71,4% para as moças, 60,7% para os rapazes. Isso significa 66,7% para o total dos alunos.

TABELA A-2. 8

COLÉGIO SÃO MARCOS

ALUNOS (números absolutos), SEGUNDO O CURSO SUPERIOR DOS PAIS, POR SEXO

CURSO SUPERIOR DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
administração	5	7	12
arquitetura	0	1	1
artes plásticas	1	0	1
biologia	1	0	1
ciências sociais	1	0	1
direito	5	2	7
economia	2	6	8
engenharia	19	17	36
física e matemática	1	0	1
história	1	0	1
jornalismo	1	0	1
letras	2	1	3
medicina	5	6	11
psicologia	0	1	1
TOTAL	44	41	85

TABELA A-2. 9  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (nos. absolutos), SEGUNDO CURSO SUPERIOR DA MÃE, POR SEXO

CURSO SUPERIOR DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
administração	1	2	3
arquitetura	2	2	4
artes	0	1	1
assistência social	0	1	1
biblioteconomia	2	0	2
biologia	1	0	1
comunicação visual	1	0	1
direito	5	3	8
economia	1	1	2
educação física	1	0	1
enfermagem	1	0	1
engenharia civil	0	1	1
fonoaudiologia	0	1	1
geografia	1	1	2
história	2	2	4
jornalismo	0	1	1
letras	8	7	15
magistério	0	1	1
magistério e decoração	1	0	1
matemática	0	1	1
medicina	3	3	6
odontologia	0	1	1
pedagogia	4	3	7
psicologia	2	3	5
psicologia e biologia	0	1	1
psicologia e direito	0	1	1
serviço social	0	1	1
sociologia	2	1	3
turismo	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>78</b>

TABELA A-2. 10  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (n<sup>os</sup> absolutos), SEGUNDO O CURSO SUPERIOR DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

CURSO SUPERIOR DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
administração	2	2	4
agronomia	2	0	2
direito	6	2	8
economia	3	1	4
engenharia	3	5	8
jornalismo	0	1	1
letras	0	1	1
medicina	6	3	9
odontologia	0	1	1
TOTAL	22	16	38

TABELA A-2. 11  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE FILHOS NA FAMÍLIAS, POR SEXO

NÚMERO DE FILHOS	F	M	TOTAL
1 filho	2.0	8.9	5.4
2 filhos	46.9	35.6	41.9
3 filhos	44.9	46.7	46.2
4 filhos	6.1	2.2	4.3
5 filhos	0.0	4.4	2.2
s/r	0.0	2.2	0.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 12  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (EM NÚMEROS ABSOLUTOS), SEGUNDO O BAIRRO ONDE MORAM, POR SEXO

Bairro onde mora	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
Alphaville	1	2	3
Alto de Pinheiros	14	10	24
Alto do Sumaré	0	1	1
Butantã	4	3	7
Campo Belo	0	2	2
Carapicuíba	1	0	1
Chácara Flora	1	0	1
Cidade Jardim	2	1	3
City Boaçava	2	0	2
City Butantã	3	1	4
Granja Vianna	1	1	2
Higienópolis	0	1	1
Itaim Bibi	3	2	5
Jardim América	0	2	2
Jardim Europa	1	0	1
Jardim Guedala	0	2	2
Jardim Paulista	1	2	3
Lapa	0	1	1
Moema	0	2	2
Morumbi	5	4	9
Pacaembu	3	0	3
Parque Continental	1	0	1
Perdizes	0	2	2
Pinheiros	2	1	3
Pq. São Domingos	1	0	1
Saúde	1	0	1
Sumaré	0	1	1
V. Madalena	2	3	5
V. Monte Alegre	0	1	1
TOTAL	49	45	94

*Propriedades e práticas escolares dos alunos*

TABELA A-2. 13

COLÉGIO SÃO MARCOS

ALUNOS (EM %), SEGUNDO TER PARENTES QUE ESTUDAM OU ESTUDARAM NO COLÉGIO, POR SEXO

Teve/tem parentes no colégio	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
não	38.8	44.4	41.5
sim	61.2	55.6	58.5
TOTAL	100	100	100

TABELA A-2. 14

COLÉGIO SÃO MARCOS

ALUNOS (EM %), SEGUNDO OS COLÉGIOS EM QUE TERMINARAM A 8a. SÉRIE, POR SEXO

Colégio onde terminou a 8a. série	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
1. Escola Granja Viana	0	2.3	1.1
2. Hugo Sarmiento	0	2.3	1.1
3. Logos	2.1	0.0	1.1
4. Lourenço Castanho*	0	11.4	5.4
5. Madre Alix	0	2.3	1.1
6. Magno	2.1	0.0	1.1
7. Miguel de Cervantes	0	2.3	1.1
8. Morumbi	2.1	4.5	3.3
9. N. Sra. das Graças	2.1	0.0	1.1
10. Oswald de Andrade	2.1	2.3	2.2
11. Pacaembu	0	2.3	1.1
12. Palmares	2.1	6.8	4.3
13. Pentágono	4.2	0.0	2.2
14. Porto Seguro	2.1	0.0	1.1
15. Pueri Domus	0	9.1	4.3
16. Santo Américo	0	2.3	1.1
17. São Marcos	66.7	43.2	55.4
18. USA	0	2.3	1.1
19. Vértice	0	2.3	1.1
20. Vera Cruz*	14.6	4.5	9.8
TOTAL	100	100.0	100.0

\* Colégios que passaram a oferecer ensino de nível médio a partir de 1995.

TABELA A-2. 15

COLÉGIO SÃO MARCOSALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE HORAS DE ESTUDO POR SEMANA ALÉM DAS HORAS DE AULA, POR SEXO

Horas de estudo por semana	TOTAL	F	M
ZERO	2.1	0.0	4.4
MAIS QUE 0, MENOS QUE 2	8.5	0.0	17.8
ENTRE 2 e 5	58.5	59.2	57.8
MAIS QUE 5, MENOS QUE 10	18.1	22.4	13.3
10 OU MAIS	3.2	6.1	0.0
S/R	9.6	12.2	6.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 16

COLÉGIO SÃO MARCOS

ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE CONTRATAR PROFESSORES PARTICULARES, POR SEXO

Contrata profs. particulares	F	M	TOTAL
não	73.5	73.3	73.4
sim	26.5	26.7	26.6
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 17

COLÉGIO SÃO MARCOS

ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE ESTUDAR PELO MENOS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA FORA DO COLÉGIO, POR SEXO

Faz curso de língua estrangeira?	F	M	TOTAL
não	4.1	13.3	8.5
sim	95.9	84.4	90.4
s/r	0.0	2.2	1.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 18  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE ESTUDAR INGLÊS FORA DO COLÉGIO, POR SEXO

<b>Estuda inglês</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>TOTAL</b>
sim	93.9	86.7	90.5
não	2.0	0.0	1.1
nenhuma língua estrangeira	4.1	13.3	8.4
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

TABELA A-2. 19  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A SEGUNDA LÍNGUA ESTRANGEIRA QUE ESTUDAM POR MAIS TEMPO, POR SEXO

<b>Outra língua que estuda</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>TOTAL</b>
alemão	1.6	1.8	1.7
árabe	1.6	0.0	0.8
armênio	1.6	0.0	0.8
coreano	1.6	0.0	0.8
espanhol	0.0	1.8	0.8
francês	23.8	18.2	21.2
latim	0.0	1.8	0.8
nenhuma língua além do inglês	69.8	74.5	72.0
s/r	0.0	1.8	0.8
<b>TOTAL</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

TABELA A-2. 20  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS EM QUE ESTUDA A LÍNGUA ESTRANGEIRA ESTUDADA HÁ MAIS TEMPO FORA DO COLÉGIO, POR SEXO

<b>Anos de estudo</b>	<b>F</b>	<b>M</b>	<b>TOTAL</b>
menos de 2 anos	6.1	4.4	5.3
entre 2 e 4 anos	16.3	26.7	21.3
mais de 4 até 8	61.2	37.8	50.0
mais de oito anos	6.1	8.9	7.4
nenhuma língua estrangeira	4.1	6.7	5.3
s/r	6.1	6.7	6.4
nulo	0.0	8.9	4.3
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

TABELA A-2. 21  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS, (em %), SEGUNDO A UNIVERSIDADE/FACULDADE ONDE PRETENDE PRESTAR VESTIBULAR

Primeira universidade citada	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
ESPM	0.0	2.4	1.1
FGV	12.8	12.2	12.5
Unicamp	4.3	0.0	2.3
USP	83.0	85.4	84.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 22  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (nos. absolutos), SEGUNDO O CURSO SUPERIOR QUE PRETENDE SEGUIR, POR SEXO

Primeiro curso citado	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
administração	7	5	12
administração e engenharia	0	5	5
administração e publicidade	0	1	1
agronomia	1	0	1
arquitetura	6	3	9
artes plásticas	1	2	3
botânica	1	0	1
ciências sociais	1	0	1
cinema	1	2	3
direito	5	5	10
economia	1	0	1
engenharia	3	7	10
medicina	7	7	14
medicina veterinária	1	0	1
odontologia	1	0	1
pedagogia	1	0	1
psicologia	3	1	4
publicidade	3	0	3
turismo	1	0	1
s/r	5	7	12
TOTAL	49	45	94

*Práticas culturais dos alunos e suas famílias*

TABELA A-2. 23  
COLÉGIO SÃO MARCOS  
ALUNOS (%), SEGUNDO A OCORRÊNCIA DE VIAGEM AO ESTRANGEIRO, POR SEXO

Viajou ao estrangeiro	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
sim	81.6	82.2	81.9
não	16.3	13.3	14.9
s/r	0.0	4.4	2.1
nunca foi ao estrangeiro	2.0	0.0	1.1
TOTAL	100	100	100

TABELA A-2. 24  
COLÉGIO SÃO MARCOS  
ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE JORNAIS QUE A FAMÍLIA ASSINA, POR SEXO

No. JORNAIS QUE ASSINA	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
0	8.2	20.5	14.0
1	63.3	54.5	59.1
2	22.4	25.0	23.7
mais de 2	6.1	0.0	3.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 25  
COLÉGIO SÃO MARCOS  
ALUNOS (%) SEGUNDO ORIGEM DAS REVISTAS QUE COSTUMA LER, POR SEXO

ORIGEM DAS REVISTAS	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
também estrangeira	4.5	25.6	14.9
só nacional	95.5	74.4	85.1
nenhuma	11.4	4.7	6.9
total	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 26  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A ORIGEM DAS REVISTAS QUE A FAMÍLIA ASSINA, POR SEXO

ORIGEM DAS REVISTAS	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
também estrangeira	12.1	12.9	12.5
só nacional	81.8	80.6	81.3
s/r	6.1	6.5	6.3
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 27  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A IDADE COM QUE FOI A UM MUSEU PELA PRIMEIRA VEZ, POR SEXO

IDADE	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
menos de sete anos	30.6	35.6	33.0
entre sete e dez anos	28.6	31.1	29.8
mais de dez anos	8.2	6.7	7.4
não lembra	6.1	0.0	3.2
s/r	14.3	24.4	19.1
nulo	12.2	2.2	7.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 28  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O ACOMPANHANTE NA PRIMEIRA VISITA A MUSEU, POR SEXO

Acompanhante	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
escola	26.5	24.4	25.5
família	61.2	57.8	59.6
s/r	12.2	17.8	14.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-2. 29  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DO MUSEU PREFERIDO, POR SEXO

ONDE FICA O MUSEU PREFERIDO	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
no estrangeiro	45.0	71.4	55.9
em São Paulo	55.0	28.6	44.1
TOTAL	100.0	100.0	100.0

OBS. A taxa de não respostas a essa questão foi de 55.3%.

TABELA A-2. 30  
 COLÉGIO SÃO MARCOS  
 ALUNOS (%), SEGUNDO AS HORAS DE ESPORTE PRATICADAS POR SEMANA, POR SEXO

Horas de esporte por semana	F	M	TOTAL
ZERO	18.4	4.4	11.7
MAIS QUE 0, MENOS QUE 2	0.0	4.4	2.1
ENTRE 2 E 5	53.1	40.0	46.8
MAIS QUE 5, MENOS QUE 10	22.4	26.7	24.5
10 OU MAIS	4.1	15.6	9.6
S/R	2.0	8.9	5.3
TOTAL	100	100	100

### **3. Colégio Santo Estêvão**

*"A base de nosso trabalho é a disciplina "*  
*(coordenador)*

Outro colégio de padre. O estudo do *Santo Estêvão* permite captar uma dimensão diferente da atuação dos colégios de padre contemporâneos no espaço escolar da cidade de São Paulo. Não se trata aqui de uma ação pedagógica voltada para garantir a reprodução das posições privilegiadas, como é o caso daquela exercida pelo *São Marcos*. No *Colégio Santo Estêvão*, tudo parece estar consistentemente organizado para contribuir para a *produção* de alunos com as disposições necessárias à *entrada* nas posições dirigentes caracterizadas por uma alta escolarização (o que implica, como contrapartida, o distanciamento do grupo social de origem), com todas as ambigüidades e limites associados a um projeto desse tipo.

Nesse sentido, entre as condições que tornaram possível a existência de um colégio como o *Santo Estêvão* no espaço escolar de São Paulo estão as mudanças na estrutura social brasileira a partir da década de cinquenta, associadas, principalmente, ao significativo crescimento econômico e industrial e à urbanização acelerada que afetaram a cidade de modo particular. Tais modificações viabilizaram o surgimento de novas posições no mercado de trabalho que precisavam ser preenchidas rapidamente, impulsionando um processo de acentuada mobilidade social caracterizado por um significativo crescimento das classes médias.

A história familiar dos alunos desse colégio é, em grandes traços, a história da transformação de grupos de proprietários, sobretudo urbanos, pouco instruídos, na geração dos avós, em profissionais na geração dos pais. Isso é o que contam os dados sobre a ocupação e instrução dos avós (tanto maternos quanto paternos) e dos pais (ver).

A se tomar os investimentos escolares que realizam como indicador, trata-se de famílias que ambicionam para seus filhos, a geração que começou a chegar à escola secundária

a partir do início dos anos oitenta, as posições no mercado de trabalho reguladas por diplomas superiores prestigiados.

Para se pode compreender a extensão dos investimentos em tempo e energia realizados pelas alunas e alunos do *Santo Estêvão* nos seus estudos é preciso levar em conta essa dimensão da história de suas famílias.

Mas, além disso, a existência desse colégio, ou, mais especificamente, a sua capacidade de se organizar para atender às demandas dessas frações médias ascendentes, não pode ser compreendida sem se considerar também o papel desempenhado pelo padre que o idealizou e pela congregação católica que lhe deu plenos poderes para tal, como será visto mais adiante. Outra vez, a chave para a compreensão das práticas específicas produzidas pelos agentes sociais é dada pelo encontro de uma determinada biografia com um estado específico da organização do espaço social.

### **A nova classe média**

A história familiar mais comum no *Santo Estêvão* já foi contada em termos estatísticos por alguns estudiosos da estrutura social brasileira, principalmente por aqueles que se dedicaram a estudar a mobilidade social na segunda metade do século XX<sup>70</sup>. Esses estudos mostram a ocorrência de uma forte rigidez na estrutura social brasileira durante todo o período. As possibilidades de mobilidade social foram significativas apenas nos momentos em

---

<sup>70</sup> São exemplos o clássico estudo apresentado em Pastore (1979), o trabalho de Valle Silva (1979) e, mais recentemente, Pastore & Haller (1993) e Scalon (1997).

que ocorreu uma ampliação importante do número de postos no mercado de trabalho. Mesmo nesse caso, as situações de mobilidade restringiram-se a mudanças de posição no interior dos extratos médios da estrutura social, estando presente um alto fechamento da elite em relação aos demais extratos (particularmente em relação aos manuais). Um fechamento que se caracteriza pela alta capacidade dos grupos privilegiados em garantir a transmissão das suas posições àqueles que ali já estão incluídos pelo nascimento<sup>71</sup>.

Essa fórmula descreve os processos de urbanização e industrialização ocorridos no Brasil a partir da década de cinquenta que estiveram na origem do importante crescimento das ocupações administrativas e de direção, assim como de ocupações ligadas ao comércio de valores, às instituições de crédito e seguro, descritas, no jargão das análises demográficas, como *ocupações não manuais qualificadas* (Bacha e Klein, 1986)<sup>72</sup>.

Tanto as pesquisas de mobilidade que partem das grandes bases de dados, quanto estudos de caráter mais qualitativo que tomaram esses grupos para análise, apresentam evidências de que as famílias dos pequenos proprietários urbanos foram aquelas que contribuíram com maior peso para a constituição dessa nova camada média, oferecendo uma

---

<sup>71</sup> Essa situação, encontrada já nas décadas caracterizadas pelo crescimento e modernização econômica, tende ao recrudescimento com a crise econômica dos anos oitenta. Ver em Scalón (1997) uma análise da situação na metade da década de oitenta.

<sup>72</sup> Entre 1960 e 1980, o país passa por um período de alto crescimento do produto interno bruto e de urbanização acelerada. Em 1960, a população rural era 55 % do total, diminui para 44% em 1970 e chega a 32% em 1980. Em 1960, o setor primário ocupava 54% da PEA (População Economicamente Ativa), em 1980 reúne apenas 30%. Os setores secundário e terciário, diferentemente, passam de 13% e 33% em 1960 para 24% e 46%, respectivamente (Scalón, 1997: 59).

nova geração com as disposições adequadas para responder às exigências colocadas para a ocupação desses postos<sup>73</sup>.

A fundação do *Santo Estêvão*, em 1984, é um dos efeitos desse processo.

### Shoppings e colégios

Essas mudanças permitem, por exemplo, compreender o caráter de *saga* que a história da criação do colégio e das lutas pela sua inclusão posterior entre os “melhores colégios da cidade” assume no discurso dos informantes encarregados de relatá-la.

Da mesma maneira que no *São Marcos*, trata-se de uma história apresentada à pesquisadora como um “elemento fundamental para a compreensão do colégio”, ainda que os conteúdos que lhe dão forma sejam aqui radicalmente diferentes. No *São Marcos*, as operações que possibilitaram a sua inclusão no grupo dos bons colégios são cuidadosamente apagadas no processo de difusão da idéia de uma excelência escolar que *sempre foi*. No *Santo Estêvão*, porém, a história do colégio é tratada como uma história de sucesso *construído* onde o esforço do diretor, dos professores, dos alunos e a sua dedicação ocupam um lugar central.

É na medida da ocorrência de uma homologia entre a história do colégio e a história das famílias dos seus alunos que a primeira pode se transformar num instrumento justificador da autoridade pedagógica e mobilizador do trabalho escolar que aqui se desenvolve.

---

<sup>73</sup> Ver as tabelas de mobilidade inter e intra geracional preparadas por Hasenbalg e Valle Silva (1988) e aquelas organizadas por Scalón (1997). Como exemplo de pesquisas mais qualitativas consistentes com esses achados, ver Grun (1985) e Romanelli (1986)

O *Santo Estêvão* foi fundado para oferecer a continuidade aos estudos de primeiro grau ministrado pelo *Colégio São João* (fundado pela mesma Ordem dos Agostinianos, no bairro do Belém, no início da década de sessenta) que não oferecia o curso secundário. O seu idealizador, Padre N., era Vigário Geral da casa brasileira e exercia as funções de diretor de ensino no seminário mantido pela comunidade em São Paulo quando se encarregou de pensar e desenvolver o projeto do novo colégio, no início dos anos oitenta.

Os Agostinianos formam uma ordem religiosa de tipo monástico dividida em três "famílias": os Agostinianos Descalços, os Recoletos e a Ordem Agostiniana reunindo hoje quase 3.000 membros do sexo masculino (padres e irmãos) e aproximadamente 1500 mulheres espalhados por 44 países. Um número significativo de mulheres encontra-se ainda em conventos fechados.

Uma das áreas centrais de atuação missionária da ordem é a educação, sendo responsável por escolas secundárias e universidades em diferentes países. Para se ter uma idéia do tipo de inserção dessas instituições talvez seja útil a informação de que as duas universidades mantidas pelos Agostinianos nos EUA não parecem ser especialmente caracterizadas pela seletividade acadêmica, ao contrário, por exemplo, daquela mantida pela Congregação dos X., mesmo que o custo da educação em uma delas seja tão alto quanto a dessa última (US\$19.000 para o ano acadêmico 1998/1999)<sup>74</sup>

Prestes a completar 100 anos de Brasil, os agostinianos aqui dividem-se em três casas: uma Vice-Província (ligada à Província do Santíssimo Nome de Jesus na Espanha), um Vicariato Brasileiro submetido à direção da Província de Castela na Espanha, ao qual pertence a comunidade de Padres que fundou o *Colégio Santo Estêvão*, e finalmente uma Vice Província ligada à Província de Madrid que dirige colégios em Belo Horizonte e região<sup>75</sup>.

Atuando em áreas geográficas e missões próximas, a história do relacionamento dessas comunidades no Brasil é marcada pelas dificuldades no estabelecimento de um projeto de atuação comum, o que é atribuído no texto da "Resenha Histórica do Vicariato da Província de Castela no Brasil" a "incompreensão, egoísmos escusos e interesses de Província" (p. 67). Os diferentes grupos nunca conseguiram, por exemplo, fazer funcionar um seminário comum, apesar das tentativas realizadas nesse sentido.

A entrada da comunidade da qual faz parte o Padre N. na cidade de São Paulo, onde já se encontrava instalada a casa de uma outra Província, não foi das mais fáceis também em função dessas divisões.

Em 1939, um primeiro pedido foi negado pelo Cardeal Motta que alegava "não ser costume na Arquidiocese aceitar religiosos da mesma Ordem e diferentes Províncias" (op. cit. p. 30). Apenas em 1947, com a morte desse cardeal, o seu substituto dá autorização para a fundação da casa, solicitando também a fundação de um colégio. Por um curto período de tempo, os padres são designados para a Paróquia de N. S. de Montserrat em Pinheiros, mas logo depois a Diocese oferece duas opções na zona norte: Pirituba e Alto de Santana e uma opção na zona leste, o Alto do Belém para que os Padres escolhessem sua paróquia em caráter definitivo. Os padres optaram pela paróquia do Belém e inauguraram a primeira casa em 1949.

A Igreja da Paróquia é construída num terreno pertencente à *Light de São Paulo*, mas, diferentemente dos Padres de X., que conseguem o terreno do seu colégio através de uma doação dessa companhia, os Agostinianos pagam, em 1958, um milhão e quatrocentos mil cruzeiros por esse terreno de 3.400m<sup>2</sup>.

<sup>74</sup> Newsweek/Kaplan Guide (1999), *How to Get Into American Universities*.

<sup>75</sup> Além disso, encontra-se também no país a Congregação das Missionárias de Santo Agostinho que dirigem colégios em São Paulo e Goiás, e comunidades Recoletadas e Descalças tanto femininas quanto masculinas. Um grupo de inspiração agostiniana de origem belga dirige o instituto Sedes Sapientiae na cidade de São Paulo.

O *Colégio São João* é inaugurado em 1963 no Belém, num prédio comprado do Moinho Santista e reformado. Ambas operações foram viabilizadas com financiamento em forma de crédito hipotecário pelo Governo do Estado de São Paulo (governadores Jânio Quadros e Carvalho Pinto) (op. cit. p. 96).

Os Agostinianos (de diversas vinculações) mantêm hoje no Brasil 14 colégios além do *Santo Estêvão* e do *Colégio São João*:

- Centro Educacional Agostiniano, Vitória/ES, (Irmãs Agostinianas Missionárias Recoletas), fund. 1956.
- Colégio Agostiniano São José em S. J. do Rio Preto/SP, (Ordem Agostiniana), fund. 1947
- Colégio Agostiniano N. Sra. do Bom Conselho, Jataí/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1941
- Colégio Agostiniano N. Sra. de Fátima, Goiânia/GO (Padres Agostinianos), fund. 1964
- Colégio Sta. Rita de Cássia, Belo Horizonte/MG (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1959.
- Colégio N. Sra. Mãe de Deus , Catalão/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1921.
- Colégio Sto. Agostinho, Goiânia/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1937.
- Colégio Sto. Agostinho, Belo Horizonte/MG, mais duas filiais na cidade (Padres Agostinianos), fund. 1934.
- Colégio Sto. Agostinho, Rio de Janeiro/RJ, mais uma filial na cidade (Padres Agostinianos Recoletos), fund. 1946.
- Colégio Sto. Agostinho, São Paulo/SP (Ordem Agostiniana), fund. 1931.
- Colégio Cristo Rei, São Paulo/SP (Ordem Agostiniana) , fund. 1933.

No início dos anos oitenta foi criada uma Federação Agostiniana Brasileira, reunindo todos os membros de todas as comunidades agostinianas. Entre outras tentativas de articulação da atuação, essa federação tem sido responsável pela realização, desde o final dos anos oitenta, de reuniões anuais como a dos Diretores e Administradores dos Colégios Agostinianos do Brasil e o Encontro de Pastoral Educativa dos Colégios Agostinianos no Brasil. Numa *agenda escolar* produzida pela federação para uso dos colégios, as comunidades agostinianas são apresentadas como uma grande família, o que pode ser um sinal de início de uma associação entre elas<sup>76</sup>.

Na curta entrevista que me concedeu, um pouco desconfortável por estar conversando com uma “pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp” (“quem entende mesmo da pedagogia aqui são os meus coordenadores”), mas visivelmente envaidecido pelo convite para “relatar a história do seu colégio”, o Padre N. deu alguns indícios de que a criação do colégio teria sido uma solução de compromisso para as demandas que ele fazia, enquanto aspirante a diretor do *São João*, pela melhoria da qualidade do trabalho pedagógico no colégio mais antigo. Em 1996, com a morte do antigo diretor desse colégio, ele foi conduzido ao posto de diretor-interino. Segundo ele, “apenas agora estava conseguindo implementar também nesse colégio” os princípios que fizeram o sucesso do *Santo Estêvão*.

---

<sup>76</sup> Fonte: *Resenha Histórica do Vicariato da Província de Castela no Brasil*; Homepage Oficial dos Agostinianos (<http://aug.org>); *Agenda dos Colégios Agostinianos - 1997*; Entrevista de pesquisa, Campinas, 1998.

Quais seriam esses princípios o Padre N. diz que ele próprio não sabia claramente quando iniciou o processo de criação do *Santo Estêvão*. A única coisa estabelecida era o seu desejo de “montar um colégio de alta qualidade”. Sua origem européia e sua formação em Física teriam sido os elementos que contribuíram para que ele estivesse em condições de implementar um plano consistente de pesquisa para encontrar um “modelo” de colégio que o satisfizesse. Esteve nos Estados Unidos, Canadá, Suíça e Espanha visitando inúmeros colégios. Disse não ter visto nada que o entusiasmasse. Segundo ele, comparado com o que vira lá fora, os colégios brasileiros seriam “muito mais adiantados do que os estrangeiros”. E cita o *Colégio Ipiranga* em São Paulo como aquele que, na sua opinião, seria um exemplo de bom colégio.

A vida do Padre N. ainda não foi objeto de nenhum escrito biográfico. Na entrevista que me concedeu, a sua reticência sobre suas origens impediu-me de utilizá-lo como principal informante de sua própria história. As informações que obtive foram-me generosamente concedidas por uma pessoa que havia, em sua juventude, estado em contato próximo com os “padres espanhóis”. Essas informações sobre a vida dos padres, segundo me foi dito, circulavam informalmente nos ambientes de formação religiosa freqüentados por eles, o que pode implicar que, pelo menos em certa medida, tenham sido postas a serviço da construção de uma determinada imagem que os padres procuravam apresentar a seus discípulos.

Trata-se de um grupo de quinze padres da Província de Castela chegados ao Brasil a partir de 1951 e que foram responsáveis no Brasil, entre outras obras, pela criação do *Colégio São João* e do *Colégio Santo Estêvão* e de um seminário, ao lado de inúmeros de centros de assistência social.

A história que me foi contada refere-se a um grupo de meninos espanhóis, nascidos em torno de 1928, em famílias camponesas dos arredores de León que, por volta dos sete anos de idade, foram drasticamente separados de suas famílias para iniciar uma formação religiosa no seminário que a Província dos Agostinianos de Castela mantinha na cidade. A separação da família de origem era um dos preceitos centrais da regra seguida por esses religiosos, mas a guerra civil e a grande guerra que se seguiram parecem ter contribuído para recrudescer a sua intensidade. De tal maneira que esses meninos passaram cerca de doze anos (todo o período do seminário menor) sem retornar à casa paterna, recebendo apenas raras visitas de alguns parentes. Entre as histórias que indicam as inúmeras experiências de renúncia vividas por essas crianças, uma refere-se à ocasião em que um deles teria sido impedido de ver a mãe morta e mesmo de acompanhar o seu enterro.

Depois desse período de seminário menor, os seminaristas mudaram-se para Guernica para os estudos superiores. Em todos os aspectos, a vida monástica desses seminaristas é retratada como de uma rigidez extrema, agravada ainda pelos rigores da guerra e da perseguição política. Fala-se de uma vida dedicada inteiramente às orações e ao estudo, onde a falta de alimentação e confortos materiais era a regra. Os estudos de língua teriam sido longos e profundos, mas as humanidades, sobretudo a história, não seriam muito apreciadas nesse ambiente.

Depois do curso de filosofia, iniciam um ano de reclusão total, durante o qual dedicam-se exclusivamente aos estudos sobre a vida do fundador - Santo Agostinho. Após esse ano, fazem os primeiros votos. Foram enviados ao Brasil em 1951, logo depois da ordenação por determinação do Superior Provincial, sem que fossem consultados. Foram impedidos de retornar, mesmo para visitas curtas, antes de completarem doze anos de missão no país.

Em 1979, o Padre N. torna-se Vigário Superior, cargo exercido até 1984 e para o qual é reconduzido em 1989, permanecendo até 1997.

Os padres são descritos como “pouco brasileiros” pelo meu informante. Não falam direito a língua, mesmo depois de tão longa estadia, e seriam objeto de críticas por parte de alguns setores da Igreja, descontentes com o seu não-envolvimento com os problemas do país. Essa comunidade de Padres opôs e opõe ainda uma forte resistência aos movimentos ligados à Teologia da Libertação. As obras sociais são exclusivamente assistencialistas e não envolvem de nenhuma maneira a participação dos alunos dos dois colégios.

O Padre N. diz ter organizado o *Santo Estêvão*, no início dos anos oitenta, à semelhança do *Ipiranga*, chegando a atrair professores desse colégio. A única exceção, ressalva, foi com relação à disciplina. “Não concordo com a maneira como eles permitem tudo lá. Aqui fiz do meu jeito.”

Perguntei a ele se existiria algum padrão unificador dos diferentes colégios mantidos pelos Agostinianos. no Brasil. Ele respondeu que não. “Tudo depende do diretor. Ele tem liberdade para fazer como quiser. Cada colégio é a cara do seu diretor.”

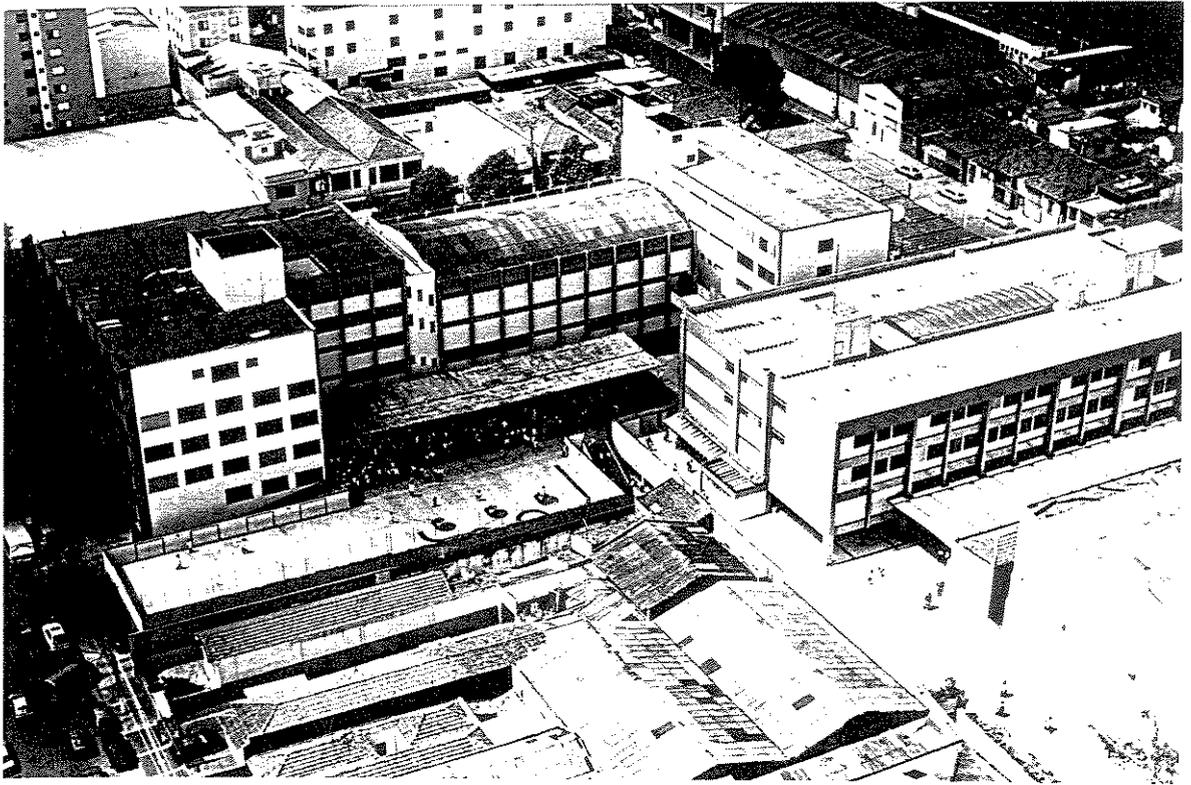
O colégio encontra-se na zona leste da cidade, numa região onde os imóveis residenciais misturam-se aos estabelecimentos comerciais e a velhos galpões de antigas indústrias. O terreno no qual foi construído era ocupado anteriormente por um Centro Social mantido pela comunidade de padres e era considerado como “subproveitado”. O Padre N. conseguiu a aprovação do Capítulo para a sua transformação em um colégio. Mais recentemente, no início dos anos 90, foi acrescentado ao conjunto um pavilhão exclusivo para o ensino médio.

Um pequeno jardim cercado por grades é todo o espaço verde de que dispõe a escola. As quadras esportivas são no subsolo e têm as paredes revestidas de azulejos, o que multiplica o ruído causado pelos gritos dos jovens e crianças que jogam - um barulho ensurdecedor. O padrão de construção é bastante parecido com aquele do *Colégio Ipiranga* - grandes caixotes

de concreto armado. A cor amarela que cobre as paredes do *Santo Estêvão*, porém, dão a esse colégio uma aparência mais asséptica.

O diretor reviveu com muitos detalhes a história da construção do prédio do colégio, em “apenas dezoito meses” graças a “uma técnica muito moderna”. Ele parecia se divertir ao me contar que os alunos acusavam o prédio de parecer um “*shopping center*”. A semelhança vem principalmente do exterior (uma caixa de concreto), do piso de pedra polida e das jardineiras internas. Lembra, de fato, um *shopping*. O mobiliário na área da administração (sala do diretor e dos coordenadores, sala dos professores, etc.) pertence a uma linha inferior de móveis para escritório, comercializado pelas lojas como *funcional padrão cerejeira*. Nas paredes da área administrativa do colégio estão enfileirados diversos *posters* que reproduzem paisagens alpinas e trazem versículos da Bíblia. No saguão, onde fica uma recepcionista atrás de um balcão também *padrão cerejeira*, pode ser vista uma grande ampliação de um desses *posters*. Trata-se da fotografia de uma floresta temperada, as árvores têm folhas amarelas e vermelhas. É outono em algum país do hemisfério norte. Nessa parede, tomada pela fotografia, não há legendas.

A associação do colégio com um *shopping*, intuição dos alunos, é mais do que arquitetônica. A criação do *Santo Estêvão* segue de perto a criação do primeiro *shopping center* importante próximo o suficiente para ser considerado da região - o *Shopping Norte*. Isso não é forçosamente uma coincidência. A existência tanto de um quanto do outro parece estar vinculada a um movimento mais amplo que orientou uma certa mudança de imagem da Zona Leste, ou pelo menos de uma parte dela, à qual estão associadas, algumas transformações na organização do espaço urbano.



Trata-se de um processo do qual são protagonistas determinadas frações das classes médias, tradicionais moradoras da região. São elas as principais fornecedoras de alunos para esse colégio, mas também de clientes para o comércio diferenciado que se instalou nos *shoppings*.

Um estudo do *habitat* das famílias dos alunos do *Santo Estêvão*, principalmente se tomado num longo espaço de tempo, pode ajudar a captar esse processo, na medida que os sinais inscritos nas casas, edifícios e na organização do espaço configuram-se como instrumento de afirmação pública da posição social de seus habitantes.

## *A invenção da zona leste*

A cidade de São Paulo passou por uma fase de excepcional crescimento na última década do século XIX. A população de 64.934 habitantes em 1890 chegou a 239.820 em 1900, números que representaram um aumento <sup>anual</sup> de 13,9%<sup>77</sup>. Os novos habitantes eram sobretudo imigrantes europeus encorajados pelo governo brasileiro interessado em encontrar trabalhadores substitutos para os escravos libertados. Já em 1893, 55% dos habitantes de São Paulo haviam nascido no estrangeiro.

A população estava concentrada sobretudo no centro da cidade. Havia uma certa mistura social nessa área, mas a zona leste foi rapidamente definida como área industrial e como lugar de habitação dos imigrantes estrangeiros que trabalhavam nas indústrias - sobretudo têxteis e de alimentícias - dos bairros da região. Os bairros do Brás e da Móoca foram os primeiros a serem ocupados. Em seguida, os bairros do Belém e do Tatuapé também começaram a receber os imigrantes.

Esse processo foi estimulado pela instalação de um importante centro de recepção dos imigrantes num desses bairros. A *Hospedaria dos Imigrantes*, nome dado ao centro, recebia os estrangeiros chegados no porto de Santos - a principal porta de entrada dessa população no Brasil durante o período. Fornecendo moradia e oferecendo ajuda para a regularização dos documentos e para a procura de trabalho, a *Hospedaria dos Imigrantes* funcionava sobretudo

---

<sup>77</sup> As taxas de crescimento da população começam a declinar a partir de 1900, mas o crescimento em si mesmo não se interrompe. Em 1890, São Paulo contava com 64.934 habitantes. Em 1900, eles eram 239.820, em 1940 havia 1.326.261. Em 1991, a cidade faz parte de uma conurbação de cinco cidades que reúne 15.199.423 habitantes. (Dados da prefeitura, *apud* Teresa Caldeira, 1992).

como um depósito de mão de obra onde os imigrantes esperavam, em condições difíceis, ser escolhidos pelos empregadores que passavam regularmente para selecioná-los.

O rio Tamanduateí, o córrego Anhagabaú e a estrada de ferro Santos-Jundiaí constituem-se, nesse momento, nos marcos da fragmentação da cidade que passa a se organizar de fato em dois blocos distintos: a zona leste, lugar de moradia da população operária, de indústrias e comércio; a zona oeste onde se localizava o centro tradicional da cidade e a partir de onde se deu uma expansão de bairros habitados por grandes donos de terra e industriais<sup>78</sup>.

Alguns estudos mostram que essa divisão esteve na origem da constituição de um novo espaço de convivência social, política e cultural relativamente independente do centro tradicional da cidade e localizado no Brás. Paoli (1991:34) identifica ali, assim como na Mooca, o desenvolvimento de uma “vida social mais intensa e estratificada coletivamente” do que nos outros bairros da região. Esse espaço parece ter sido instrumental para a ocorrência das greves operárias do início do século na cidade, como indica Alencar *et alli* (1981).

No final dos anos 50, São Paulo afirma-se como o centro industrial do país, quando a existência de uma indústria de base passa a fornecer as condições para a instalação de indústrias pesadas. É um período de decadência das indústrias têxteis e alimentícias alocadas, em parte significativa, nos bairros da zona leste. Essas não desaparecem completamente, mas perdem importância e vão sendo substituídas na região por um comércio local e pequeno artesanato.

---

<sup>78</sup> Caio Prado Jr. (1941) documenta as diferenças de salubridade entre as regiões ocupadas pelos bairros operários e aquelas ocupadas pela aristocracia cafeeira e pela burguesia em formação. Sobre as mudanças no centro de São Paulo, ver Frúgoli (1995) e, para uma análise mais geral da organização territorial da cidade, Villaça (1978).

Ao longo dos cinquenta anos seguintes, São Paulo vai se tornar progressivamente a maior e mais rica cidade do país.

Nos anos sessenta, já com uma imigração estrangeira bastante reduzida desde as primeiras décadas do século, a cidade continua ainda a receber novos moradores. Os imigrantes do período são os moradores das zonas rurais do nordeste do país fugindo das condições de vida miseráveis da região agravadas pela seca. Esses migrantes ocupam sobretudo a periferia de São Paulo, provocando a expansão territorial da cidade. Certas partes mais periféricas da zona leste são significativamente afetadas por esse processo.

O povoamento da zona leste da cidade segue uma antiga linha de trem que começou a ser progressivamente substituída pelo metrô a partir dos anos 70. Hoje, quanto mais avança-se na direção leste, mais os bairros são pobres. A extremidade final da região é muito pobre.

Alguns bairros das zonas sul e oeste, em contraste, afirmaram-se como lugar de moradia das camadas sociais mais privilegiadas a partir dos anos setenta em seguida a uma onda de investimentos imobiliários. A instalação do campus da USP na zona oeste no final dos anos cinquenta contribuiu provavelmente para definir a *vocação* dessa zona como lugar de moradia desses grupos mais privilegiados.

Na simbologia da cidade, os bairros da zona leste já estavam, nesse momento, associados a uma imagem peculiar, algumas vezes objeto de zombaria, definida em função de um sotaque, vagamente italiano, e uma maneira de vestir considerada provinciana. Os bairros da zona sul e oeste, sobretudo o bairro dos Jardins, representam, em oposição, uma imagem

de sofisticação associada, especialmente, à concentração do comércio de luxo, dos museus, cinemas, etc.<sup>79</sup>

Durante os anos setenta, em seguida ao *milagre econômico* brasileiro, ocorre um êxodo particular da população dos bairros da zona leste. Os que deixam a região são principalmente os jovens beneficiados pelo crescimento econômico dos anos sessenta e setenta e por uma maior escolarização que os admite nas novas posições abertas no setor de serviços. A ascensão social desses grupos acaba por impulsioná-los em direção aos bairros mais ricos das regiões sul e oeste. Esse modelo de ocupação urbana, no qual os grupos sociais mais privilegiados migram para o sul e oeste da cidade, veio a se modificar apenas a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta quando a crise econômica já havia afetado bastante o mercado de construções em São Paulo. Nessa época, os investidores *descobrem* as frações médias que moram nos bairros da zona leste e são também *descobertos* por elas. Uma engrenagem para levar a esses grupos o consumo de artigos reservados até o momento apenas aos moradores das zonas sul e oeste foi colocada em marcha. Ela consistiu na construção de *shopping centers*, clubes de espetáculos e, naturalmente, edifícios de luxo. O “estilo zona leste” é inventado pela imprensa e pela publicidade.

As maneiras de representar o espaço, como aponta Maurice Halbwachs (1950), variam tanto quanto o número de grupos sociais. As páginas publicitárias e as matérias de jornais e revistas dedicadas à zona leste podem ser vistas, nesse sentido, como a objetivação da representação de um espaço considerado como adequado para esses novos grupos sociais.

---

<sup>79</sup> Essa concentração cultural é explicitada, por exemplo, numa proposta de “tour cultural” apresentada pelo guia turístico brasileiro mais conhecido, que não menciona nenhum ponto de interesse cultural na zona leste no ano de 1996.

Entre os traços mais enfatizados do estilo zona leste nesses materiais encontra-se a celebração dos valores familiares pelos moradores da região. Os grupos sociais baseados na zona leste teriam passado razoavelmente incólume à modernização dos costumes dos anos sessenta e setenta. Eles podem chegar, por isso, no início dos anos noventa, apresentando-se como portadora de um estilo de vida concorrente ao dos grupos dominantes da zona oeste, considerados agora como excessivamente modernos<sup>80</sup>.

É ainda a partir de Maurice Halbwachs que se pode tomar o espaço como uma condição de permanência de um grupo social, especialmente por causa da sua estabilidade. A memória coletiva do grupo apóia-se sobre esse espaço que lhe permite atualizar o presente. A produção de um enquadramento espacial mais apropriado para as classes médias da zona leste nada mais é, assim, do que um dos elementos promotores da consolidação dos “grupos médios emergentes” enquanto grupos novos, que trazem inscritas na sua história as transformações por que passaram nas últimas décadas. Nesse processo sublinha-se, ao mesmo tempo, a novidade da sua entrada nas posições dominantes e o caráter relativamente dominado das posições que aí lhes são reservadas

---

<sup>80</sup> Diversas matérias de jornal dedicam-se a explorar essas diferenças a partir dessa época. Para uma amostra do discurso que contribui para construir essa oposição, ver *Folha de São Paulo* 28/05/95.

## Endereço e valor da pessoa

Como mostra Goffman (1963), um traço de identidade atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas não se constitui num *estigma* a não ser nas situações em que ele pode atuar para diminuir ou desacreditar a pessoa. As referências ao endereço para exprimir as propriedades sociais dos alunos e suas famílias, recorrentemente notadas nas falas dos diretores, coordenadores, professores e alunos dos três colégios em estudo, constituem uma dessas situações.

Nessas falas, os bairros da zona leste não são jamais mencionados pelos seus nomes. Em se tratando ou não de morador da região, as pessoas falam de *zona leste*. Na medida que a zona leste diz respeito a uma enorme região da cidade abrangendo vários bairros, a maioria deles bastante pobres como foi mencionado na seção anterior, essa prática de denominação dá lugar a uma homogeneização por baixo. A imagem da zona leste que resulta indica automaticamente uma posição social inferior para os seus habitantes.

Diferentemente, as referências a uma certa zona sul estão presentes exclusivamente no discurso dos habitantes da zona leste. Aqueles que são apontados pelos moradores da zona leste como habitantes da zona sul não se reconhecem enquanto tais. No vocabulário dessas pessoas, elas moram no *Alto de Pinheiros* e nos *Jardins* entre outros. Essa estratégia de nomeação lhes permite ao mesmo tempo transcender a heterogeneidade social das zonas sul e oeste, que também é grande, e identificar-se aos bairros que se tornaram os símbolos da sofisticação em termos de endereço na cidade.

A heterogeneidade do espaço urbano de São Paulo e as estratégias de nomeação dos seus habitantes não facilitam em nada a localização dos espaços de referência a partir dos

quais seria possível identificar os elementos utilizados pelos entrevistados para simbolizar as fraturas entre as camadas sociais mais privilegiadas. Os bairros são imensos, as zonas a se perder de vista. É necessário esquecer o mapa da cidade tal como ele é publicado para compreender o mapa cognitivo ao qual as pessoas entrevistadas referiam-se quando elas falavam das zonas e bairros para indicar as propriedades sociais dos seus habitantes.

Mas é através da confrontação do mapa oficial da cidade (e suas divisões estabelecidas pelo Estado, suas orientações de sentido - norte, sul, leste, oeste - bem definidas, fixas sobre o papel como se elas representassem toda a realidade da cidade) com o mapa cognitivo dos entrevistados que foi possível aproximar-me de uma definição do valor social dos endereços.

Nesse mapa, mais fluido, o sul não é sempre o sul, mas o oeste; a referência à zona leste é, de fato, a referência a uma meia dúzia de bairros bem próximos do centro e não a essa aglomeração quase imensurável situada a oeste da cidade. A referência aos Jardins, finalmente, é sobretudo a referência a um conjunto de ruas situadas na interseção dos bairros do *Jardim América* e do *Jardim Paulista*.

A distância entre um e outro plano é um dos sintomas das lutas de classificação social travadas a propósito do território da cidade, onde a reinterpretação do mapa oficial para incluir ou excluir determinadas ruas ou mesmo regiões inteiras dos bairros é uma das estratégias mais utilizadas. Além disso, a classificação oficial das ruas, bairros e zonas é apenas a cristalização da organização do espaço urbano num momento específico e não consegue seguir a mobilidade de uma cidade como São Paulo, muito exposta às pressões econômicas dos últimos cinquenta anos. Dessa maneira, mesmo as indicações precisas sobre a localização de um imóvel determinado podem cair rapidamente em desuso em função da

intensidade com que as demolições e as construções têm lugar, como o efeito de mudar o estatuto social das imediações.

Nesse quadro, os bairros em questão não correspondem aos bairros tal como definidos pelo poder público. Eles também não correspondem à imagem que se pode ter de uma cidade segregada, onde as fronteiras sociais seguem os modelos mais tradicionais de oposição entre o centro e a periferia.

Não há dúvida de que a organização sócio/espacial de São Paulo segue também essa conformação. Mas é a mistura e a justaposição de regiões muito distintas que lhe dá o seu caráter particular e que explica numerosas estratégias de diferenciação social a que é submetido o território dessa cidade.

No que diz respeito à paisagem, são as diferenças entre os graus e as qualidades da urbanização e da verticalização que definem a especificidade de cada uma das zonas analisadas.

Mais densamente povoada, menos espaços livres, um maior número de edifícios, essas são as qualidades mais gerais que distinguem as zonas sul e oeste da zona leste<sup>81</sup>.

As zonas sul e oeste são também aquelas onde os contrastes entre os bairros ricos e pobres são definidos com maior clareza e onde as fronteiras entre os diferentes grupos que as habitam são mais claramente demarcadas. Um caso exemplar pode ser visto no Morumbi, onde alguns condomínios verticais suntuosos são situados ao lado de uma imensa favela e isolados por muros altos e sistemas de segurança.

---

<sup>81</sup> O grau de concentração de edifícios de apartamento pode ser considerado, em São Paulo, como um indicador da riqueza do bairro na medida que os apartamentos das grandes cidades são habitados sobretudo pelas camadas médias e superiores, segundo os dados oficiais usados por Teresa Caldeira.

Na zona leste, ao contrário, as fronteiras são mais diluídas na paisagem. Os núcleos ricos dos bairros são mais heterogêneos e a presença de casas relativamente antigas e mais modestas testemunham a novidade das mudanças. O contraste extremo da outra região não existe aí. Na zona leste é possível encontrar elementos comuns às pequenas cidades do interior do estado. Um circo e terrenos de futebol públicos sem muros coexistem com arranha céus recentemente construídos. Foi apenas na zona leste que encontrei uma piscina pública. Nas zonas sul e oeste, as piscinas estão nos clubes privados cercados por muros elevados onde a frequência é condicionada pela posse de títulos de sociedade que custam caro.

O tratamento recebido pelas estações de metrô é também bastante diferente. Mesmo que o serviço seja muito mais abrangente na zona leste, é no pequeno número de estações que servem o início da zona oeste que são realizadas exposições temporárias de arte entre outros exemplos que atestam a presença de um poder público interessado a convencer os grupos mais ricos a utilizar os transportes coletivos.

A linha do metrô que serve a zona leste foi implantada para aproveitar a estrutura da antiga linha de trem que servia a região, por isso as estações da zona leste não são subterrâneas como as das outras regiões da cidade. Elas são também visivelmente abandonadas no que se refere às promoções culturais que aconteceram com bastante frequência nas estações da zona oeste durante os dois meses em que morei na cidade. Tudo isso pode ser visto como indício do contraste entre a antigüidade da ocupação e a novidade de um estilo de vida inspirado no que se imagina ser o estilo dos grupos dominantes das zonas oeste e sul da cidade.

Isso fica mais claro com a observação dos imóveis luxuosos construídos a partir do início dos anos oitenta no *Jardim Anália Franco*, entre a Mooca e o Tatuapé, a aproximadamente 1500 metros do *Colégio Santo Estêvão*. É possível identificar ali alguns dos princípios utilizados na reinterpretação de um padrão de sofisticação residencial pelas camadas enriquecidas do bairro. Pode-se encontrar ali edifícios de alto luxo com apartamentos cuja amplitude pode ser imaginada pelo tamanho das sacadas e pelo número e tamanho das janelas. A maioria desses edifícios, porém, utilizam materiais pouco valorizados pelas normas estéticas das zonas sul e oeste (vidros *fumé*, revestimentos exteriores em cerâmica industrial, entre outros)<sup>82</sup>.

O mesmo princípio é válido para as casas, mesmo que os instrumentos de diferenciação sejam diferentes. Nesse caso, é através do desenho dos portões e grades - muito mais sóbrios -, do uso de pedras nobres como o granito e jamais azulejos industriais - que se produz um estilo nos bairros dos *Jardins* e do *Alto de Pinheiros* claramente em oposição àquele do *Jardim Anália Franco* onde é comum encontrar-se estátuas nos jardins e alegorias nas fachadas.

No que diz respeito aos estabelecimentos comerciais, é possível notar uma tendência comum às duas zonas de se privilegiar denominações em inglês, francês e italiano para padarias, lojas de roupa, vídeo-clubes, etc. Mas foi apenas na zona leste que encontrei uma

---

<sup>82</sup> Isso não implica a existência de uma adesão total a esses princípios nas zonas sul e oeste. É possível notar, no entanto, o primado de alguns elementos que variam regularmente em função do valor social da região onde está localizado o edifício. Assim, é mais provável que janelas de vidro fumê sejam encontradas numa região menos valorizada das zonas sul e oeste do que no seu núcleo mais rico, o que não é o caso no *Jardim Anália Franco*.

imobiliária cujo nome é o resultado da junção de suas sílabas do nome dos proprietários (como em MA de Maria + ILSON de Wilson).

Foi no *Jardim Anália Franco* também que vi, no final da tarde, crianças e adolescentes brincando e jogando na rua sem qualquer vigilância visível por parte dos adultos, além de casais idosos a conversar sentados nas calçadas em frente a suas casas. A presença de guaritas dos vigilantes nas ruas, porém, não deixava de assinalar a presença de uma certa dose de medo<sup>83</sup>.

Nos bairros do *Alto de Pinheiros* e dos *Jardins* eu não pude ver qualquer traço de uma utilização similar da rua. Com isso não quero indicar que os habitantes mais jovens desses espaços não desenvolvam qualquer tipo de atividade nas ruas. Uma das alunas do *Colégio São Marcos*, por exemplo, utilizou uma das fotografias através da qual me apresentava a cidade para mostrar uma pracinha no Itaim Bibi onde as babás costumam levar as crianças para brincar de manhã cedo. As observações, os artigos de imprensa e mesmo o contato pessoal com as famílias dessas camadas sociais permitem supor, porém, que as saídas para a rua são muito mais regulamentadas e aparentemente sempre mediadas pela vigilância dos adultos<sup>84</sup>.

O exame dos traços de estilo colocados a serviço das estratégias de diferenciação social permitem a análise de um vocabulário propriamente paulistano para declarar as hierarquias sociais. Esse vocabulário impregna as práticas de distinção operadas pelos alunos

---

<sup>83</sup> Ver Paoli (1991), para uma discussão sobre os padrões de sociabilidade nos bairros do Brás e da Mooca nas quatro primeiras décadas do século. Num sentido diferente do que o desenvolvido pela autora, esse estudo também permite captar os elementos cuja apropriação serviu de base para a produção do *estilo zona leste*, particularmente no que se refere à ênfase nos “valores familiares”, onde as relações de amizade de longa duração desempenham um papel importante.

<sup>84</sup> Elemento também tomado, pelo discurso jornalístico, como indicio do “individualismo” reinante entre os habitantes das zonas oeste e sul.

dos estabelecimentos estudados, sobretudo no momento da constituição de suas redes de amigos<sup>85</sup> e de um mercado matrimonial. E interfere também nas relações profissionais, segundo indicam as entrevistas realizadas com ex-alunos moradores da região nas quais aparecem testemunhos do difícil aprendizado do significado de habitar na zona leste para os jovens que disputam a entrada nos grupos sociais mais intelectualizados.

"Eu fui fazer um estágio na L.... Tinha um cartaz aqui [no seu departamento, na faculdade]... dizia que era uma firma de automação. Você vê? É tudo o que a minha classe quer. Mas embaixo tinha o endereço: rua Juventus, número 28, Móoca. Aí todo mundo dizia, você é louco, eu é que não vou trabalhar na Móoca. É porque esse pessoal mora na zona sul. {O que é a zona sul aqui em São Paulo?} A zona sul é... o pessoal aqui [na faculdade] mora nos Jardins, ou mora em Pinheiros, ou mora em Osasco, ou mora no Butantã...{acho que eu preciso olhar no mapa...} A zona sul é a classe alta e a zona leste a classe mais baixa. Então as pessoas olham... puta, meu, a zona leste... precisa atravessar a cidade para chegar lá. E as pessoas não vão. Quando eu liguei para a firma, o cartaz estava aqui há mais de um mês e eu fui o primeiro a ligar. E o único. (...) Eu tive uma entrevista com a pessoa que é meu chefe hoje (...) e ele achou que eu era super qualificado. Ele me contratou na hora. No dia seguinte eu já estava trabalhando."

L., morador da zona leste, estudante (sexo masculino) do curso de Engenharia Mecatrônica da USP, ex-aluno do *Colégio Santo Estêvão*. Pai economista e dono de loja de material de construção, mãe dona de casa. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 19/8/96.

Depois da entrevista e enquanto ele me mostrava o carro movido a energia solar - o *Banana* - no qual ele e seus colegas davam os últimos retoques antes de embarcá-lo para a Austrália onde participariam de uma corrida, L. me contou que a empresa de automação onde faz estágio representa, no Brasil, a companhia que ele considera como a mais importante no cenário mundial na área. Ele me disse também que seu escritório fica a menos de duzentos metros da casa onde ele mora com seus pais.

---

<sup>85</sup> Uma das questões do questionário que eles responderam perguntava onde moravam os seus amigos. O índice das respostas "no meu bairro" ficou em 86.7% para as moças e 85.2% para os rapazes. Esse índice contrasta tanto com aquele do *Colégio São Marcos*, quanto com as respostas do *Ipiranga*, onde essa resposta não chega a 30%.

As disposições que os alunos do *Santo Estêvão* apresentam para com a escola são tributárias tanto da história familiar de mobilidade social quanto da subordinação social relativa na qual se encontram suas famílias. Os efeitos desses dois elementos sobre a experiência escolar dos alunos não podem, porém, ser compreendidos sem um estudo mais detalhado da população estudantil do colégio, o que foi realizado a partir de informações obtidas por meio de questionário respondidos por parte dos alunos da segunda série do ensino médio.

### *Moças e rapazes*

Deve-se destacar o fato de que dois terços dos alunos do *Colégio Santo Estêvão* são moças (tabela A-3.1). Essa alta proporção de moças entre os alunos do *Santo Estêvão* remete a um aspecto central da relação entre educação e estratificação social: aquele que diz respeito à diferenciação entre os destinos propostos às moças e rapazes de um mesmo grupo social.

No que concerne aos grupos sociais que utilizam mais intensamente a escola, a divisão sexual dos colégios foi uma das formas tradicionais de gerenciamento dessa diferença (Saint Martin, 1991). A partir do momento, porém, em que esses grupos passaram a aceitar ou a exigir o fim da divisão entre colégios masculinos e femininos, sinalizando uma mudança significativa na maneira como é pensada a educação das mulheres, a escolarização em ambientes chamados *mistos* impôs-se como dominante. Configurou-se, assim, uma situação em que a oposição entre homens e mulheres passou a ser construída em espaços partilhados.

O presente estudo teve como um dos seus objetivos a busca de elementos que ajudem a entender essa alta proporção de moças no caso do *Santo Estêvão*. Em primeiro lugar, isso não pode ser explicado por uma suposta origem *feminina* do colégio, já que não parecem operativos ali nenhum dos elementos que tradicionalmente reservam um determinado colégio à população feminina: o *Colégio Santo Estêvão* não foi criado como um colégio feminino, nem é mantido por uma congregação católica feminina<sup>86</sup>. Em segundo lugar, não se trata tampouco de um colégio que ofereça uma preparação para carreiras tipicamente femininas. Pelo contrário, o *Santo Estêvão* distingue-se no espaço escolar da cidade por oferecer uma formação eficaz para as carreiras da área de exatas da USP, principalmente as engenharias.

Descartadas essas hipóteses, aparece a possibilidade de que a alta proporção de moças nesse colégio seja em boa medida decorrente de especificidades das características sociais das famílias dos estudantes.

Nas análises sobre o rendimento escolar dos grupos sociais, já se tornou rotineiro tomar como ponto de partida a idéia de que as diferenças de prática educativa entre esses grupos são explicadas pela estrutura do capital familiar. Segundo algumas dessas análises, uma maior escolarização das filhas, em comparação com os filhos, é mais provável de ser encontrada em famílias com piores credenciais escolares e ocupacionais. Essa hipótese tem ligação direta com a presente discussão.

Ao se analisar aqui a alta presença de moças entre os estudantes do *Santo Estêvão*, é difícil comparar a escolarização dessas moças com a de seus irmãos, já que faltam informações

---

<sup>86</sup> Por contraste, o Colégio São Marcos foi fundado como colégio de rapazes, mas parece não ter havido maiores obstáculos para que ele fosse apropriado também pelas moças, a partir do momento em que acaba a segregação, em meados da década de setenta.

suficientes para isso. Entretanto os dados permitem examinar, por exemplo, as credenciais ocupacionais e escolares das famílias dos estudantes, distinguindo-os por sexo.

Quando se analisa a ocupação do pai dos alunos (tabela A-3.2b) percebe-se que a proporção de meninas é alta mesmo entre os alunos cujos pais têm ocupações com altos requisitos de qualificação, como, por exemplo, profissionais liberais (um grupo importante no conjunto dos pais). Algo semelhante se observa no caso da ocupação das mães (tabela A-3.3b).

Passando-se à instrução dos pais e mães (tabelas A-3.6b e A-3.7b, respectivamente), constata-se que mesmo entre os estudantes cujos pais e mães têm instrução de nível superior a proporção de moças é de cerca de dois terços ou mais.

Todas essas informações, se não contrariam necessariamente a hipótese que associa uma maior escolarização das filhas com mais baixas credenciais ocupacionais e escolares, certamente referem-se a fenômenos que aquela hipótese não dá conta. De todo modo, uma análise sincrônica dessas credenciais não é suficiente para se entender adequadamente a proporção bem mais elevada de moças que de rapazes no *Santo Estêvão*. Uma análise desse tipo restringe-se ao estudo das ocupações e diplomas possuídos no momento de realização da pesquisa e não leva em conta a história de mais longa duração das famílias.

Com relação ao que se passa no *Santo Estêvão*, essa abordagem faz perder de vista algumas características definidoras do conjunto das famílias dos alunos desse colégio. De um lado, o sentido ascendente da sua trajetória no espaço social, indicado pelas mudanças na situação educacional e ocupacional ao longo das três gerações estudadas aqui. De outro lado,

a sua posição de subordinação relativa no espaço social de São Paulo, indicada principalmente pela novidade dos diplomas superiores.

Tudo isso, associado à dificuldade crescente, colocada pela crise econômica, para utilização dos diplomas nas operações de mobilidade social, termina por abalar a confiança que os jovens desses meios sociais pudessem ter nas suas chances de sucesso no empreendimento escolar.

Na medida que o drástico aumento da competição por diplomas valorizados impõe aos grupos sociais mais afastados da escola cotas de sacrifício cada vez mais altas para construir as disposições ascéticas necessárias a uma escolarização bem sucedida, não é de se estranhar que, nesse quadro, a renúncia ou a recusa em submeter-se a esse programa venha exatamente dos rapazes desses grupos<sup>87</sup>.

### **O adestramento dos corpos e dos espíritos**

Tudo se passa como se o sentido ascendente da trajetória social dessas famílias, associado à sua posição dominada no espaço social da cidade de São Paulo, às dificuldades crescentes para obtenção dos diplomas mais prestigiosos e às dúvidas quanto ao valor desses diplomas, fizesse com que os jovens que assumem a via escolar como a mais interessante para

---

<sup>87</sup> Uma extensa literatura tem sido produzida em torno dos achados recentes sobre a performance escolar superior das moças nas últimas décadas em diversos países. Para uma visão geral, ver, entre outros, Duru-Bellat (1990) e Terrail (1992). Para uma análise de dados recentes, ver Baudelot e Establet (1992). As hipóteses adiantadas para explicar esses resultados têm-se concentrado sobretudo em relacioná-los com a maior probabilidade de se encontrar disposições à obediência e submissão nas mulheres.

a sua inserção social sejam aqueles que apresentam disposições especialmente favoráveis à submissão às exigências desse colégio. Exigências cujo rigor eles são os primeiros a valorizar.

“Vim para cá pela fama do *Santo Estêvão*... colégio muito rígido, o melhor da zona leste e que colocava o pessoal na faculdade. Era isso o que a gente escutava. Eu queria entrar numa boa faculdade. (...) Aqui passei a estudar muito mais. As provas são mais difíceis, é preciso pensar muito mais.”

B., aluna da terceira série do *Santo Estêvão*. Pai médico dermatologista, filho de chineses; mãe farmacêutica/bioquímica. Aluna hoje do curso de Engenharia Mecânica da Unicamp. Pais separados, B. mora com a mãe. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996.

“Fiz o *Colégio São João* até à 8a. série. Aqui ainda não havia o primeiro grau. O meu irmão mais velho veio para cá depois da oitava série. Era uma continuação natural, lá não havia segundo grau. No ano em que eu ia começar o primeiro ano, iniciaram o colegial lá. Mas eu confiava mais no ensino daqui. Não tinha muita confiança no ensino de lá. Eu achava uma mamata. Aqui não. O 1o. e 2o. graus têm que ser fortes, exigentes, para não se ter dificuldades depois com a faculdade.”

S., aluno da terceira série do *Santo Estêvão*. Pai, assistente social, advogado, corretor e construtor de imóveis, filho de mãe italiana; mãe, diploma de advogada, mas atua como dona de casa, bisneta de italianos. Ambos nasceram no interior e vieram para São Paulo quando tinham 20 anos para “ganhar a vida”. Fizeram o curso superior juntos depois de casados quando os filhos eram pequenos. Hoje S. é aluno do curso de Engenharia Civil na USP. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996.

Exercida sobre uma população motivada de antemão, a ação pedagógica nesse colégio caracteriza-se como rígida mais pela maneira como as diferentes atividades são organizadas do que propriamente pela profundidade dos conteúdos trabalhados. Esses não escapam do programa básico exigido pela Fuvest.

O que faz a diferença é a proposta de ministrar 4/5 de todo o programa do ensino médio nos dois primeiros anos, dedicando o tempo que resta no último ano a uma revisão

intensiva do que já foi estudado. Existe apenas uma estratégia de avaliação desse conteúdo: as provas mensais.

{O que faz o curso ser puxado?} “Na minha opinião, são as provas unificadas. Nós não damos provinhas, nós não damos nota por trabalho. É uma única prova no mês, quer dizer, não uma única prova, são duas provas todo bimestre por matéria, mas a nota que ele tirou tem que refletir a realidade. Se foi mal, não tem provinha para aumentar a nota, muito menos para baixar. Não damos nota para trabalhos e o aluno sabe disso. Então ele tem que vir naquele dia para fazer aquela determinada prova e tirou, tirou.”

K., coordenador geral do ensino médio. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996<sup>88</sup>

As notas finais são a média ponderada das notas alcançadas em cada bimestre, atribuindo-se peso 2 às notas do primeiro semestre e peso 3 às notas do segundo. As provas são iguais para todos os alunos de uma mesma série e são objeto de uma encenação própria a transformá-las em momentos altamente temidos pelos alunos.

G: Nossos alunos não fazem a prova na sala de aula. Existe todo um sistema. Eles fazem as provas na quadra...(...) é coberto e cabe, quantos alunos mais ou menos?

K: 500 alunos

T: quase 530, né?

G: mas é um sistema assim, fantástico.

T: Onde cada um tem sua cadeira.

G: Eu fiquei impressionado quando eu conheci pela primeira vez.

K: eu... nós dividimos, é, nós dividimos por setores onde, isso aí é sigiloso, [risos], se bem que todos os alunos ... não, não, pode gravar. Todos os alunos sabem. Nós temos uma classificação onde os melhores alunos fazem num determinado setor, na ordem, e os piores num determinado setor. Então é uma filosofia do nosso diretor, do padre Conde. Ele fala, bom, os melhores não vão colar entre si e, se colar, um sabe tanto quanto o outro. Entre os piores é a mesma coisa. Um olha para o outro e nem tentam colar porque sabem que quem está lá é porque ...

R: E além disso eles estão misturados. [Uma fileira de] alunos do primeiro ano, uma fileira de segundo. É intercalado...

---

<sup>88</sup> No momento em que me concedeu essa entrevista, K. acabava de completar 25 anos de trabalho como professor nos colégios Agostinianos. Professor de física, ele veio para o *Santo Estêvão* no momento da sua criação, acumulando o cargo de coordenador geral. Ele é filho de imigrantes japoneses e fez os seus estudos na USP. como, aliás, todos os outros três coordenadores que formam o que ele chama de “minha equipe”. Eles também me concederam longas entrevistas. Os três dividem o trabalho de coordenação em função das turmas. A coordenadora do 1o. ano, T., é professora de matemática. O coordenador do 2o. ano, G., é professor de história e o mais jovem do grupo. No momento da minha pesquisa ele estava há dois anos no colégio e tinha 25 anos. O coordenador do 3o. ano, R., é professor de química.

que ocorreu uma ampliação importante do número de postos no mercado de trabalho. Mesmo nesse caso, as situações de mobilidade restringiram-se a mudanças de posição no interior dos extratos médios da estrutura social, estando presente um alto fechamento da elite em relação aos demais extratos (particularmente em relação aos manuais). Um fechamento que se caracteriza pela alta capacidade dos grupos privilegiados em garantir a transmissão das suas posições àqueles que ali já estão incluídos pelo nascimento<sup>71</sup>.

Essa fórmula descreve os processos de urbanização e industrialização ocorridos no Brasil a partir da década de cinquenta que estiveram na origem do importante crescimento das ocupações administrativas e de direção, assim como de ocupações ligadas ao comércio de valores, às instituições de crédito e seguro, descritas, no jargão das análises demográficas, como *ocupações não manuais qualificadas* (Bacha e Klein, 1986)<sup>72</sup>.

Tanto as pesquisas de mobilidade que partem das grandes bases de dados, quanto estudos de caráter mais qualitativo que tomaram esses grupos para análise, apresentam evidências de que as famílias dos pequenos proprietários urbanos foram aquelas que contribuíram com maior peso para a constituição dessa nova camada média, oferecendo uma

---

<sup>71</sup> Essa situação, encontrada já nas décadas caracterizadas pelo crescimento e modernização econômica, tende ao recrudescimento com a crise econômica dos anos oitenta. Ver em Scalón (1997) uma análise da situação na metade da década de oitenta.

<sup>72</sup> Entre 1960 e 1980, o país passa por um período de alto crescimento do produto interno bruto e de urbanização acelerada. Em 1960, a população rural era 55 % do total, diminui para 44% em 1970 e chega a 32% em 1980. Em 1960, o setor primário ocupava 54% da PEA (População Economicamente Ativa), em 1980 reúne apenas 30%. Os setores secundário e terciário, diferentemente, passam de 13% e 33% em 1960 para 24% e 46%, respectivamente (Scalón, 1997: 59).

nova geração com as disposições adequadas para responder às exigências colocadas para a ocupação desses postos<sup>73</sup>.

A fundação do *Santo Estêvão*, em 1984, é um dos efeitos desse processo.

### Shoppings e colégios

Essas mudanças permitem, por exemplo, compreender o caráter de *saga* que a história da criação do colégio e das lutas pela sua inclusão posterior entre os “melhores colégios da cidade” assume no discurso dos informantes encarregados de relatá-la.

Da mesma maneira que no *São Marcos*, trata-se de uma história apresentada à pesquisadora como um “elemento fundamental para a compreensão do colégio”, ainda que os conteúdos que lhe dão forma sejam aqui radicalmente diferentes. No *São Marcos*, as operações que possibilitaram a sua inclusão no grupo dos bons colégios são cuidadosamente apagadas no processo de difusão da idéia de uma excelência escolar que *sempre foi*. No *Santo Estêvão*, porém, a história do colégio é tratada como uma história de sucesso *construído* onde o esforço do diretor, dos professores, dos alunos e a sua dedicação ocupam um lugar central.

É na medida da ocorrência de uma homologia entre a história do colégio e a história das famílias dos seus alunos que a primeira pode se transformar num instrumento justificador da autoridade pedagógica e mobilizador do trabalho escolar que aqui se desenvolve.

---

<sup>73</sup> Ver as tabelas de mobilidade inter e intra geracional preparadas por Hasenbalg e Valle Silva (1988) e aquelas organizadas por Scalón (1997). Como exemplo de pesquisas mais qualitativas consistentes com esses achados, ver Grun (1985) e Romanelli (1986)

O *Santo Estêvão* foi fundado para oferecer a continuidade aos estudos de primeiro grau ministrado pelo *Colégio São João* (fundado pela mesma Ordem dos Agostinianos, no bairro do Belém, no início da década de sessenta) que não oferecia o curso secundário. O seu idealizador, Padre N., era Vigário Geral da casa brasileira e exercia as funções de diretor de ensino no seminário mantido pela comunidade em São Paulo quando se encarregou de pensar e desenvolver o projeto do novo colégio, no início dos anos oitenta.

Os Agostinianos formam uma ordem religiosa de tipo monástico dividida em três "famílias": os Agostinianos Descalços, os Recoletos e a Ordem Agostiniana reunindo hoje quase 3.000 membros do sexo masculino (padres e irmãos) e aproximadamente 1500 mulheres espalhados por 44 países. Um número significativo de mulheres encontra-se ainda em conventos fechados.

Uma das áreas centrais de atuação missionária da ordem é a educação, sendo responsável por escolas secundárias e universidades em diferentes países. Para se ter uma idéia do tipo de inserção dessas instituições talvez seja útil a informação de que as duas universidades mantidas pelos Agostinianos nos EUA não parecem ser especialmente caracterizadas pela seletividade acadêmica, ao contrário, por exemplo, daquela mantida pela Congregação dos X., mesmo que o custo da educação em uma delas seja tão alto quanto a dessa última (US\$19.000 para o ano acadêmico 1998/1999)<sup>74</sup>

Prestes a completar 100 anos de Brasil, os agostinianos aqui dividem-se em três casas: uma Vice-Província (ligada à Província do Santíssimo Nome de Jesus na Espanha), um Vicariato Brasileiro submetido à direção da Província de Castela na Espanha, ao qual pertence a comunidade de Padres que fundou o *Colégio Santo Estêvão*, e finalmente uma Vice Província ligada à Província de Madrid que dirige colégios em Belo Horizonte e região<sup>75</sup>.

Atuando em áreas geográficas e missões próximas, a história do relacionamento dessas comunidades no Brasil é marcada pelas dificuldades no estabelecimento de um projeto de atuação comum, o que é atribuído no texto da "Resenha Histórica do Vicariato da Província de Castela no Brasil" a "incompreensão, egoísmos escusos e interesses de Província" (p. 67). Os diferentes grupos nunca conseguiram, por exemplo, fazer funcionar um seminário comum, apesar das tentativas realizadas nesse sentido.

A entrada da comunidade da qual faz parte o Padre N. na cidade de São Paulo, onde já se encontrava instalada a casa de uma outra Província, não foi das mais fáceis também em função dessas divisões.

Em 1939, um primeiro pedido foi negado pelo Cardeal Motta que alegava "não ser costume na Arquidiocese aceitar religiosos da mesma Ordem e diferentes Províncias" (op. cit. p. 30). Apenas em 1947, com a morte desse cardeal, o seu substituto dá autorização para a fundação da casa, solicitando também a fundação de um colégio. Por um curto período de tempo, os padres são designados para a Paróquia de N. S. de Montserrat em Pinheiros, mas logo depois a Diocese oferece duas opções na zona norte: Pirituba e Alto de Santana e uma opção na zona leste, o Alto do Belém para que os Padres escolhessem sua paróquia em caráter definitivo. Os padres optaram pela paróquia do Belém e inauguraram a primeira casa em 1949.

A Igreja da Paróquia é construída num terreno pertencente à *Light de São Paulo*, mas, diferentemente dos Padres de X., que conseguem o terreno do seu colégio através de uma doação dessa companhia, os Agostinianos pagam, em 1958, um milhão e quatrocentos mil cruzeiros por esse terreno de 3.400m<sup>2</sup>.

---

<sup>74</sup> Newsweek/Kaplan Guide (1999), *How to Get Into American Universities*.

<sup>75</sup> Além disso, encontra-se também no país a Congregação das Missionárias de Santo Agostinho que dirigem colégios em São Paulo e Goiás, e comunidades Recoletadas e Descalças tanto femininas quanto masculinas. Um grupo de inspiração agostiniana de origem belga dirige o instituto Sedes Sapientiae na cidade de São Paulo.

O *Colégio São João* é inaugurado em 1963 no Belém, num prédio comprado do Moinho Santista e reformado. Ambas operações foram viabilizadas com financiamento em forma de crédito hipotecário pelo Governo do Estado de São Paulo (governadores Jânio Quadros e Carvalho Pinto) (op. cit. p. 96).

Os Agostinianos (de diversas vinculações) mantêm hoje no Brasil 14 colégios além do *Santo Estêvão* e do *Colégio São João*:

- Centro Educacional Agostiniano, Vitória/ES, (Irmãs Agostinianas Missionárias Recoletas), fund. 1956.
- Colégio Agostiniano São José em S. J. do Rio Preto/SP, (Ordem Agostiniana), fund. 1947
- Colégio Agostiniano N. Sra. do Bom Conselho, Jataí/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1941
- Colégio Agostiniano N. Sra. de Fátima, Goiânia/GO (Padres Agostinianos), fund. 1964
- Colégio Sta. Rita de Cássia, Belo Horizonte/MG (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1959.
- Colégio N. Sra. Mãe de Deus , Catalão/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1921.
- Colégio Sto. Agostinho, Goiânia/GO (Irmãs Agostinianas Missionárias), fund. 1937.
- Colégio Sto. Agostinho, Belo Horizonte/MG, mais duas filiais na cidade (Padres Agostinianos), fund. 1934.
- Colégio Sto. Agostinho, Rio de Janeiro/RJ, mais uma filial na cidade (Padres Agostinianos Recoletos), fund. 1946.
- Colégio Sto. Agostinho, São Paulo/SP (Ordem Agostiniana), fund. 1931.
- Colégio Cristo Rei, São Paulo/SP (Ordem Agostiniana) , fund. 1933.

No início dos anos oitenta foi criada uma Federação Agostiniana Brasileira, reunindo todos os membros de todas as comunidades agostinianas. Entre outras tentativas de articulação da atuação, essa federação tem sido responsável pela realização, desde o final dos anos oitenta, de reuniões anuais como a dos Diretores e Administradores dos Colégios Agostinianos do Brasil e o Encontro de Pastoral Educativa dos Colégios Agostinianos no Brasil. Numa *agenda escolar* produzida pela federação para uso dos colégios, as comunidades agostinianas são apresentadas como uma grande família, o que pode ser um sinal de início de uma associação entre elas<sup>76</sup>.

Na curta entrevista que me concedeu, um pouco desconfortável por estar conversando com uma “pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp” (“quem entende mesmo da pedagogia aqui são os meus coordenadores”), mas visivelmente envaidecido pelo convite para “relatar a história do seu colégio”, o Padre N. deu alguns indícios de que a criação do colégio teria sido uma solução de compromisso para as demandas que ele fazia, enquanto aspirante a diretor do *São João*, pela melhoria da qualidade do trabalho pedagógico no colégio mais antigo. Em 1996, com a morte do antigo diretor desse colégio, ele foi conduzido ao posto de diretor-interino. Segundo ele, “apenas agora estava conseguindo implementar também nesse colégio” os princípios que fizeram o sucesso do *Santo Estêvão*.

---

<sup>76</sup> Fonte: *Resenha Histórica do Vicariato da Província de Castela no Brasil*; Homepage Oficial dos Agostinianos (<http://aug.org>); *Agenda dos Colégios Agostinianos - 1997*; Entrevista de pesquisa, Campinas, 1998.

Quais seriam esses princípios o Padre N. diz que ele próprio não sabia claramente quando iniciou o processo de criação do *Santo Estêvão*. A única coisa estabelecida era o seu desejo de “montar um colégio de alta qualidade”. Sua origem européia e sua formação em Física teriam sido os elementos que contribuíram para que ele estivesse em condições de implementar um plano consistente de pesquisa para encontrar um “modelo” de colégio que o satisfizesse. Esteve nos Estados Unidos, Canadá, Suíça e Espanha visitando inúmeros colégios. Disse não ter visto nada que o entusiasmasse. Segundo ele, comparado com o que vira lá fora, os colégios brasileiros seriam “muito mais adiantados do que os estrangeiros”. E cita o *Colégio Ipiranga* em São Paulo como aquele que, na sua opinião, seria um exemplo de bom colégio.

A vida do Padre N. ainda não foi objeto de nenhum escrito biográfico. Na entrevista que me concedeu, a sua reticência sobre suas origens impediu-me de utilizá-lo como principal informante de sua própria história. As informações que obtive foram-me generosamente concedidas por uma pessoa que havia, em sua juventude, estado em contato próximo com os “padres espanhóis”. Essas informações sobre a vida dos padres, segundo me foi dito, circulavam informalmente nos ambientes de formação religiosa freqüentados por eles, o que pode implicar que, pelo menos em certa medida, tenham sido postas a serviço da construção de uma determinada imagem que os padres procuravam apresentar a seus discípulos.

Trata-se de um grupo de quinze padres da Província de Castela chegados ao Brasil a partir de 1951 e que foram responsáveis no Brasil, entre outras obras, pela criação do *Colégio São João* e do *Colégio Santo Estêvão* e de um seminário, ao lado de inúmeros de centros de assistência social.

A história que me foi contada refere-se a um grupo de meninos espanhóis, nascidos em torno de 1928, em famílias camponesas dos arredores de León que, por volta dos sete anos de idade, foram drasticamente separados de suas famílias para iniciar uma formação religiosa no seminário que a Província dos Agostinianos de Castela mantinha na cidade. A separação da família de origem era um dos preceitos centrais da regra seguida por esses religiosos, mas a guerra civil e a grande guerra que se seguiram parecem ter contribuído para recrudescer a sua intensidade. De tal maneira que esses meninos passaram cerca de doze anos (todo o período do seminário menor) sem retornar à casa paterna, recebendo apenas raras visitas de alguns parentes. Entre as histórias que indicam as inúmeras experiências de renúncia vividas por essas crianças, uma refere-se à ocasião em que um deles teria sido impedido de ver a mãe morta e mesmo de acompanhar o seu enterro.

Depois desse período de seminário menor, os seminaristas mudaram-se para Guernica para os estudos superiores. Em todos os aspectos, a vida monástica desses seminaristas é retratada como de uma rigidez extrema, agravada ainda pelos rigores da guerra e da perseguição política. Fala-se de uma vida dedicada inteiramente às orações e ao estudo, onde a falta de alimentação e confortos materiais era a regra. Os estudos de língua teriam sido longos e profundos, mas as humanidades, sobretudo a história, não seriam muito apreciadas nesse ambiente.

Depois do curso de filosofia, iniciam um ano de reclusão total, durante o qual dedicam-se exclusivamente aos estudos sobre a vida do fundador - Santo Agostinho. Após esse ano, fazem os primeiros votos. Foram enviados ao Brasil em 1951, logo depois da ordenação por determinação do Superior Provincial, sem que fossem consultados. Foram impedidos de retornar, mesmo para visitas curtas, antes de completarem doze anos de missão no país.

Em 1979, o Padre N. torna-se Vigário Superior, cargo exercido até 1984 e para o qual é reconduzido em 1989, permanecendo até 1997.

Os padres são descritos como “pouco brasileiros” pelo meu informante. Não falam direito a língua, mesmo depois de tão longa estadia, e seriam objeto de críticas por parte de alguns setores da Igreja, descontentes com o seu não-envolvimento com os problemas do país. Essa comunidade de Padres opôs e opõe ainda uma forte resistência aos movimentos ligados à Teologia da Libertação. As obras sociais são exclusivamente assistencialistas e não envolvem de nenhuma maneira a participação dos alunos dos dois colégios.

O Padre N. diz ter organizado o *Santo Estêvão*, no início dos anos oitenta, à semelhança do *Ipiranga*, chegando a atrair professores desse colégio. A única exceção, ressalva, foi com relação à disciplina. “Não concordo com a maneira como eles permitem tudo lá. Aqui fiz do meu jeito.”

Perguntei a ele se existiria algum padrão unificador dos diferentes colégios mantidos pelos Agostinianos. no Brasil. Ele respondeu que não. “Tudo depende do diretor. Ele tem liberdade para fazer como quiser. Cada colégio é a cara do seu diretor.”

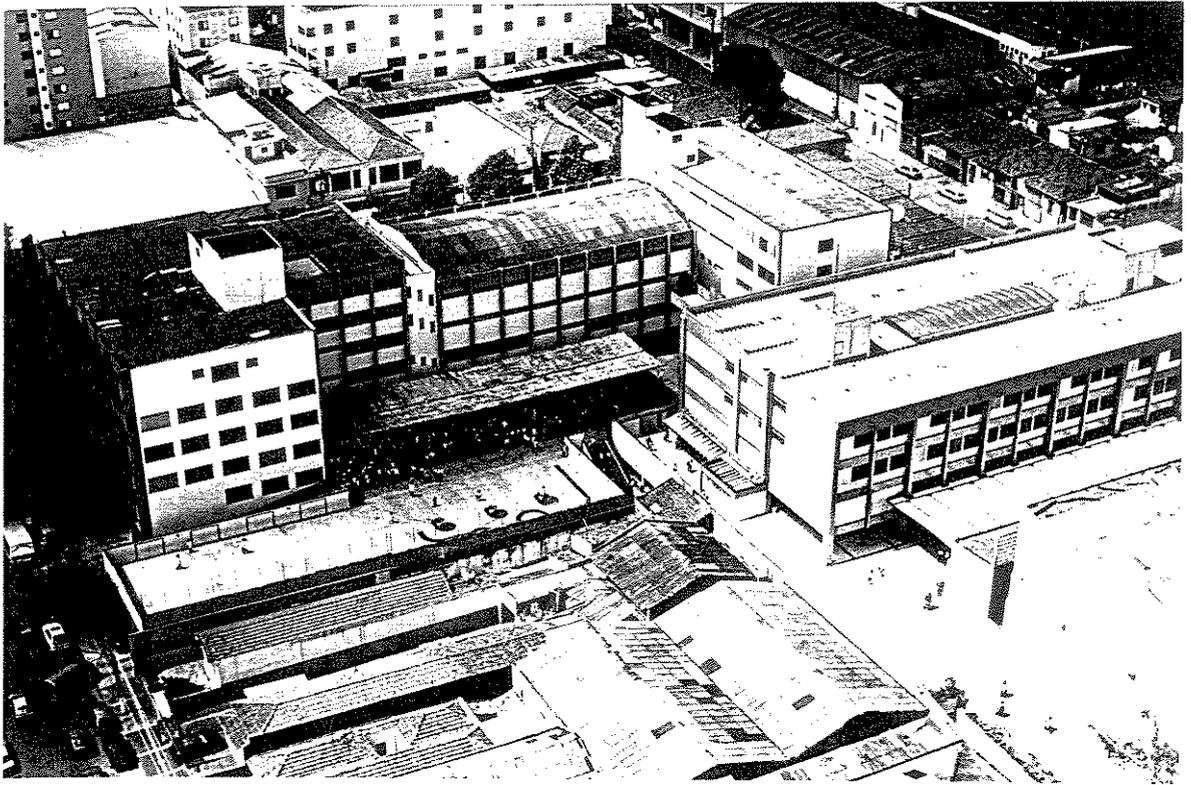
O colégio encontra-se na zona leste da cidade, numa região onde os imóveis residenciais misturam-se aos estabelecimentos comerciais e a velhos galpões de antigas indústrias. O terreno no qual foi construído era ocupado anteriormente por um Centro Social mantido pela comunidade de padres e era considerado como “subproveitado”. O Padre N. conseguiu a aprovação do Capítulo para a sua transformação em um colégio. Mais recentemente, no início dos anos 90, foi acrescentado ao conjunto um pavilhão exclusivo para o ensino médio.

Um pequeno jardim cercado por grades é todo o espaço verde de que dispõe a escola. As quadras esportivas são no subsolo e têm as paredes revestidas de azulejos, o que multiplica o ruído causado pelos gritos dos jovens e crianças que jogam - um barulho ensurdecedor. O padrão de construção é bastante parecido com aquele do *Colégio Ipiranga* - grandes caixotes

de concreto armado. A cor amarela que cobre as paredes do *Santo Estêvão*, porém, dão a esse colégio uma aparência mais asséptica.

O diretor reviveu com muitos detalhes a história da construção do prédio do colégio, em “apenas dezoito meses” graças a “uma técnica muito moderna”. Ele parecia se divertir ao me contar que os alunos acusavam o prédio de parecer um “*shopping center*”. A semelhança vem principalmente do exterior (uma caixa de concreto), do piso de pedra polida e das jardineiras internas. Lembra, de fato, um *shopping*. O mobiliário na área da administração (sala do diretor e dos coordenadores, sala dos professores, etc.) pertence a uma linha inferior de móveis para escritório, comercializado pelas lojas como *funcional padrão cerejeira*. Nas paredes da área administrativa do colégio estão enfileirados diversos *posters* que reproduzem paisagens alpinas e trazem versículos da Bíblia. No saguão, onde fica uma recepcionista atrás de um balcão também *padrão cerejeira*, pode ser vista uma grande ampliação de um desses *posters*. Trata-se da fotografia de uma floresta temperada, as árvores têm folhas amarelas e vermelhas. É outono em algum país do hemisfério norte. Nessa parede, tomada pela fotografia, não há legendas.

A associação do colégio com um *shopping*, intuição dos alunos, é mais do que arquitetônica. A criação do *Santo Estêvão* segue de perto a criação do primeiro *shopping center* importante próximo o suficiente para ser considerado da região - o *Shopping Norte*. Isso não é forçosamente uma coincidência. A existência tanto de um quanto do outro parece estar vinculada a um movimento mais amplo que orientou uma certa mudança de imagem da Zona Leste, ou pelo menos de uma parte dela, à qual estão associadas, algumas transformações na organização do espaço urbano.



Trata-se de um processo do qual são protagonistas determinadas frações das classes médias, tradicionais moradoras da região. São elas as principais fornecedoras de alunos para esse colégio, mas também de clientes para o comércio diferenciado que se instalou nos *shoppings*.

Um estudo do *habitat* das famílias dos alunos do *Santo Estêvão*, principalmente se tomado num longo espaço de tempo, pode ajudar a captar esse processo, na medida que os sinais inscritos nas casas, edifícios e na organização do espaço configuram-se como instrumento de afirmação pública da posição social de seus habitantes.

## *A invenção da zona leste*

A cidade de São Paulo passou por uma fase de excepcional crescimento na última década do século XIX. A população de 64.934 habitantes em 1890 chegou a 239.820 em 1900, números que representaram um aumento <sup>anual</sup> de 13,9%<sup>77</sup>. Os novos habitantes eram sobretudo imigrantes europeus encorajados pelo governo brasileiro interessado em encontrar trabalhadores substitutos para os escravos libertados. Já em 1893, 55% dos habitantes de São Paulo haviam nascido no estrangeiro.

A população estava concentrada sobretudo no centro da cidade. Havia uma certa mistura social nessa área, mas a zona leste foi rapidamente definida como área industrial e como lugar de habitação dos imigrantes estrangeiros que trabalhavam nas indústrias - sobretudo têxteis e de alimentícias - dos bairros da região. Os bairros do Brás e da Móoca foram os primeiros a serem ocupados. Em seguida, os bairros do Belém e do Tatuapé também começaram a receber os imigrantes.

Esse processo foi estimulado pela instalação de um importante centro de recepção dos imigrantes num desses bairros. A *Hospedaria dos Imigrantes*, nome dado ao centro, recebia os estrangeiros chegados no porto de Santos - a principal porta de entrada dessa população no Brasil durante o período. Fornecendo moradia e oferecendo ajuda para a regularização dos documentos e para a procura de trabalho, a *Hospedaria dos Imigrantes* funcionava sobretudo

---

<sup>77</sup> As taxas de crescimento da população começam a declinar a partir de 1900, mas o crescimento em si mesmo não se interrompe. Em 1890, São Paulo contava com 64.934 habitantes. Em 1900, eles eram 239.820, em 1940 havia 1.326.261. Em 1991, a cidade faz parte de uma conurbação de cinco cidades que reúne 15.199.423 habitantes. (Dados da prefeitura, *apud* Teresa Caldeira, 1992).

como um depósito de mão de obra onde os imigrantes esperavam, em condições difíceis, ser escolhidos pelos empregadores que passavam regularmente para selecioná-los.

O rio Tamanduateí, o córrego Anhagabaú e a estrada de ferro Santos-Jundiaí constituem-se, nesse momento, nos marcos da fragmentação da cidade que passa a se organizar de fato em dois blocos distintos: a zona leste, lugar de moradia da população operária, de indústrias e comércio; a zona oeste onde se localizava o centro tradicional da cidade e a partir de onde se deu uma expansão de bairros habitados por grandes donos de terra e industriais<sup>78</sup>.

Alguns estudos mostram que essa divisão esteve na origem da constituição de um novo espaço de convivência social, política e cultural relativamente independente do centro tradicional da cidade e localizado no Brás. Paoli (1991:34) identifica ali, assim como na Mooca, o desenvolvimento de uma “vida social mais intensa e estratificada coletivamente” do que nos outros bairros da região. Esse espaço parece ter sido instrumental para a ocorrência das greves operárias do início do século na cidade, como indica Alencar *et alli* (1981).

No final dos anos 50, São Paulo afirma-se como o centro industrial do país, quando a existência de uma indústria de base passa a fornecer as condições para a instalação de indústrias pesadas. É um período de decadência das indústrias têxteis e alimentícias alocadas, em parte significativa, nos bairros da zona leste. Essas não desaparecem completamente, mas perdem importância e vão sendo substituídas na região por um comércio local e pequeno artesanato.

---

<sup>78</sup> Caio Prado Jr. (1941) documenta as diferenças de salubridade entre as regiões ocupadas pelos bairros operários e aquelas ocupadas pela aristocracia cafeeira e pela burguesia em formação. Sobre as mudanças no centro de São Paulo, ver Frúgoli (1995) e, para uma análise mais geral da organização territorial da cidade, Villaça (1978).

Ao longo dos cinquenta anos seguintes, São Paulo vai se tornar progressivamente a maior e mais rica cidade do país.

Nos anos sessenta, já com uma imigração estrangeira bastante reduzida desde as primeiras décadas do século, a cidade continua ainda a receber novos moradores. Os imigrantes do período são os moradores das zonas rurais do nordeste do país fugindo das condições de vida miseráveis da região agravadas pela seca. Esses migrantes ocupam sobretudo a periferia de São Paulo, provocando a expansão territorial da cidade. Certas partes mais periféricas da zona leste são significativamente afetadas por esse processo.

O povoamento da zona leste da cidade segue uma antiga linha de trem que começou a ser progressivamente substituída pelo metrô a partir dos anos 70. Hoje, quanto mais avança-se na direção leste, mais os bairros são pobres. A extremidade final da região é muito pobre.

Alguns bairros das zonas sul e oeste, em contraste, afirmaram-se como lugar de moradia das camadas sociais mais privilegiadas a partir dos anos setenta em seguida a uma onda de investimentos imobiliários. A instalação do campus da USP na zona oeste no final dos anos cinquenta contribuiu provavelmente para definir a *vocação* dessa zona como lugar de moradia desses grupos mais privilegiados.

Na simbologia da cidade, os bairros da zona leste já estavam, nesse momento, associados a uma imagem peculiar, algumas vezes objeto de zombaria, definida em função de um sotaque, vagamente italiano, e uma maneira de vestir considerada provinciana. Os bairros da zona sul e oeste, sobretudo o bairro dos Jardins, representam, em oposição, uma imagem

de sofisticação associada, especialmente, à concentração do comércio de luxo, dos museus, cinemas, etc.<sup>79</sup>

Durante os anos setenta, em seguida ao *milagre econômico* brasileiro, ocorre um êxodo particular da população dos bairros da zona leste. Os que deixam a região são principalmente os jovens beneficiados pelo crescimento econômico dos anos sessenta e setenta e por uma maior escolarização que os admite nas novas posições abertas no setor de serviços. A ascensão social desses grupos acaba por impulsioná-los em direção aos bairros mais ricos das regiões sul e oeste. Esse modelo de ocupação urbana, no qual os grupos sociais mais privilegiados migram para o sul e oeste da cidade, veio a se modificar apenas a partir do final dos anos setenta e início dos oitenta quando a crise econômica já havia afetado bastante o mercado de construções em São Paulo. Nessa época, os investidores *descobrem* as frações médias que moram nos bairros da zona leste e são também *descobertos* por elas. Uma engrenagem para levar a esses grupos o consumo de artigos reservados até o momento apenas aos moradores das zonas sul e oeste foi colocada em marcha. Ela consistiu na construção de *shopping centers*, clubes de espetáculos e, naturalmente, edifícios de luxo. O “estilo zona leste” é inventado pela imprensa e pela publicidade.

As maneiras de representar o espaço, como aponta Maurice Halbwachs (1950), variam tanto quanto o número de grupos sociais. As páginas publicitárias e as matérias de jornais e revistas dedicadas à zona leste podem ser vistas, nesse sentido, como a objetivação da representação de um espaço considerado como adequado para esses novos grupos sociais.

---

<sup>79</sup> Essa concentração cultural é explicitada, por exemplo, numa proposta de “tour cultural” apresentada pelo guia turístico brasileiro mais conhecido, que não menciona nenhum ponto de interesse cultural na zona leste no ano de 1996.

Entre os traços mais enfatizados do estilo zona leste nesses materiais encontra-se a celebração dos valores familiares pelos moradores da região. Os grupos sociais baseados na zona leste teriam passado razoavelmente incólume à modernização dos costumes dos anos sessenta e setenta. Eles podem chegar, por isso, no início dos anos noventa, apresentando-se como portadora de um estilo de vida concorrente ao dos grupos dominantes da zona oeste, considerados agora como excessivamente modernos<sup>80</sup>.

É ainda a partir de Maurice Halbwachs que se pode tomar o espaço como uma condição de permanência de um grupo social, especialmente por causa da sua estabilidade. A memória coletiva do grupo apóia-se sobre esse espaço que lhe permite atualizar o presente. A produção de um enquadramento espacial mais apropriado para as classes médias da zona leste nada mais é, assim, do que um dos elementos promotores da consolidação dos “grupos médios emergentes” enquanto grupos novos, que trazem inscritas na sua história as transformações por que passaram nas últimas décadas. Nesse processo sublinha-se, ao mesmo tempo, a novidade da sua entrada nas posições dominantes e o caráter relativamente dominado das posições que aí lhes são reservadas

---

<sup>80</sup> Diversas matérias de jornal dedicam-se a explorar essas diferenças a partir dessa época. Para uma amostra do discurso que contribui para construir essa oposição, ver *Folha de São Paulo* 28/05/95.

## Endereço e valor da pessoa

Como mostra Goffman (1963), um traço de identidade atribuído a uma pessoa ou grupo de pessoas não se constitui num *estigma* a não ser nas situações em que ele pode atuar para diminuir ou desacreditar a pessoa. As referências ao endereço para exprimir as propriedades sociais dos alunos e suas famílias, recorrentemente notadas nas falas dos diretores, coordenadores, professores e alunos dos três colégios em estudo, constituem uma dessas situações.

Nessas falas, os bairros da zona leste não são jamais mencionados pelos seus nomes. Em se tratando ou não de morador da região, as pessoas falam de *zona leste*. Na medida que a zona leste diz respeito a uma enorme região da cidade abrangendo vários bairros, a maioria deles bastante pobres como foi mencionado na seção anterior, essa prática de denominação dá lugar a uma homogeneização por baixo. A imagem da zona leste que resulta indica automaticamente uma posição social inferior para os seus habitantes.

Diferentemente, as referências a uma certa zona sul estão presentes exclusivamente no discurso dos habitantes da zona leste. Aqueles que são apontados pelos moradores da zona leste como habitantes da zona sul não se reconhecem enquanto tais. No vocabulário dessas pessoas, elas moram no *Alto de Pinheiros* e nos *Jardins* entre outros. Essa estratégia de nomeação lhes permite ao mesmo tempo transcender a heterogeneidade social das zonas sul e oeste, que também é grande, e identificar-se aos bairros que se tornaram os símbolos da sofisticação em termos de endereço na cidade.

A heterogeneidade do espaço urbano de São Paulo e as estratégias de nomeação dos seus habitantes não facilitam em nada a localização dos espaços de referência a partir dos

quais seria possível identificar os elementos utilizados pelos entrevistados para simbolizar as fraturas entre as camadas sociais mais privilegiadas. Os bairros são imensos, as zonas a se perder de vista. É necessário esquecer o mapa da cidade tal como ele é publicado para compreender o mapa cognitivo ao qual as pessoas entrevistadas referiam-se quando elas falavam das zonas e bairros para indicar as propriedades sociais dos seus habitantes.

Mas é através da confrontação do mapa oficial da cidade (e suas divisões estabelecidas pelo Estado, suas orientações de sentido - norte, sul, leste, oeste - bem definidas, fixas sobre o papel como se elas representassem toda a realidade da cidade) com o mapa cognitivo dos entrevistados que foi possível aproximar-me de uma definição do valor social dos endereços.

Nesse mapa, mais fluido, o sul não é sempre o sul, mas o oeste; a referência à zona leste é, de fato, a referência a uma meia dúzia de bairros bem próximos do centro e não a essa aglomeração quase imensurável situada a oeste da cidade. A referência aos Jardins, finalmente, é sobretudo a referência a um conjunto de ruas situadas na interseção dos bairros do *Jardim América* e do *Jardim Paulista*.

A distância entre um e outro plano é um dos sintomas das lutas de classificação social travadas a propósito do território da cidade, onde a reinterpretação do mapa oficial para incluir ou excluir determinadas ruas ou mesmo regiões inteiras dos bairros é uma das estratégias mais utilizadas. Além disso, a classificação oficial das ruas, bairros e zonas é apenas a cristalização da organização do espaço urbano num momento específico e não consegue seguir a mobilidade de uma cidade como São Paulo, muito exposta às pressões econômicas dos últimos cinquenta anos. Dessa maneira, mesmo as indicações precisas sobre a localização de um imóvel determinado podem cair rapidamente em desuso em função da

intensidade com que as demolições e as construções têm lugar, como o efeito de mudar o estatuto social das imediações.

Nesse quadro, os bairros em questão não correspondem aos bairros tal como definidos pelo poder público. Eles também não correspondem à imagem que se pode ter de uma cidade segregada, onde as fronteiras sociais seguem os modelos mais tradicionais de oposição entre o centro e a periferia.

Não há dúvida de que a organização sócio/espacial de São Paulo segue também essa conformação. Mas é a mistura e a justaposição de regiões muito distintas que lhe dá o seu caráter particular e que explica numerosas estratégias de diferenciação social a que é submetido o território dessa cidade.

No que diz respeito à paisagem, são as diferenças entre os graus e as qualidades da urbanização e da verticalização que definem a especificidade de cada uma das zonas analisadas.

Mais densamente povoada, menos espaços livres, um maior número de edifícios, essas são as qualidades mais gerais que distinguem as zonas sul e oeste da zona leste<sup>81</sup>.

As zonas sul e oeste são também aquelas onde os contrastes entre os bairros ricos e pobres são definidos com maior clareza e onde as fronteiras entre os diferentes grupos que as habitam são mais claramente demarcadas. Um caso exemplar pode ser visto no Morumbi, onde alguns condomínios verticais suntuosos são situados ao lado de uma imensa favela e isolados por muros altos e sistemas de segurança.

---

<sup>81</sup> O grau de concentração de edifícios de apartamento pode ser considerado, em São Paulo, como um indicador da riqueza do bairro na medida que os apartamentos das grandes cidades são habitados sobretudo pelas camadas médias e superiores, segundo os dados oficiais usados por Teresa Caldeira.

Na zona leste, ao contrário, as fronteiras são mais diluídas na paisagem. Os núcleos ricos dos bairros são mais heterogêneos e a presença de casas relativamente antigas e mais modestas testemunham a novidade das mudanças. O contraste extremo da outra região não existe aí. Na zona leste é possível encontrar elementos comuns às pequenas cidades do interior do estado. Um circo e terrenos de futebol públicos sem muros coexistem com arranha céus recentemente construídos. Foi apenas na zona leste que encontrei uma piscina pública. Nas zonas sul e oeste, as piscinas estão nos clubes privados cercados por muros elevados onde a frequência é condicionada pela posse de títulos de sociedade que custam caro.

O tratamento recebido pelas estações de metrô é também bastante diferente. Mesmo que o serviço seja muito mais abrangente na zona leste, é no pequeno número de estações que servem o início da zona oeste que são realizadas exposições temporárias de arte entre outros exemplos que atestam a presença de um poder público interessado a convencer os grupos mais ricos a utilizar os transportes coletivos.

A linha do metrô que serve a zona leste foi implantada para aproveitar a estrutura da antiga linha de trem que servia a região, por isso as estações da zona leste não são subterrâneas como as das outras regiões da cidade. Elas são também visivelmente abandonadas no que se refere às promoções culturais que aconteceram com bastante frequência nas estações da zona oeste durante os dois meses em que morei na cidade. Tudo isso pode ser visto como indício do contraste entre a antigüidade da ocupação e a novidade de um estilo de vida inspirado no que se imagina ser o estilo dos grupos dominantes das zonas oeste e sul da cidade.

Isso fica mais claro com a observação dos imóveis luxuosos construídos a partir do início dos anos oitenta no *Jardim Anália Franco*, entre a Mooca e o Tatuapé, a aproximadamente 1500 metros do *Colégio Santo Estêvão*. É possível identificar ali alguns dos princípios utilizados na reinterpretação de um padrão de sofisticação residencial pelas camadas enriquecidas do bairro. Pode-se encontrar ali edifícios de alto luxo com apartamentos cuja amplitude pode ser imaginada pelo tamanho das sacadas e pelo número e tamanho das janelas. A maioria desses edifícios, porém, utilizam materiais pouco valorizados pelas normas estéticas das zonas sul e oeste (vidros *fumé*, revestimentos exteriores em cerâmica industrial, entre outros)<sup>82</sup>.

O mesmo princípio é válido para as casas, mesmo que os instrumentos de diferenciação sejam diferentes. Nesse caso, é através do desenho dos portões e grades - muito mais sóbrios -, do uso de pedras nobres como o granito e jamais azulejos industriais - que se produz um estilo nos bairros dos *Jardins* e do *Alto de Pinheiros* claramente em oposição àquele do *Jardim Anália Franco* onde é comum encontrar-se estátuas nos jardins e alegorias nas fachadas.

No que diz respeito aos estabelecimentos comerciais, é possível notar uma tendência comum às duas zonas de se privilegiar denominações em inglês, francês e italiano para padarias, lojas de roupa, vídeo-clubes, etc. Mas foi apenas na zona leste que encontrei uma

---

<sup>82</sup> Isso não implica a existência de uma adesão total a esses princípios nas zonas sul e oeste. É possível notar, no entanto, o primado de alguns elementos que variam regularmente em função do valor social da região onde está localizado o edifício. Assim, é mais provável que janelas de vidro fumê sejam encontradas numa região menos valorizada das zonas sul e oeste do que no seu núcleo mais rico, o que não é o caso no *Jardim Anália Franco*.

imobiliária cujo nome é o resultado da junção de suas sílabas do nome dos proprietários (como em MA de Maria + ILSON de Wilson).

Foi no *Jardim Anália Franco* também que vi, no final da tarde, crianças e adolescentes brincando e jogando na rua sem qualquer vigilância visível por parte dos adultos, além de casais idosos a conversar sentados nas calçadas em frente a suas casas. A presença de guaritas dos vigilantes nas ruas, porém, não deixava de assinalar a presença de uma certa dose de medo<sup>83</sup>.

Nos bairros do *Alto de Pinheiros* e dos *Jardins* eu não pude ver qualquer traço de uma utilização similar da rua. Com isso não quero indicar que os habitantes mais jovens desses espaços não desenvolvam qualquer tipo de atividade nas ruas. Uma das alunas do *Colégio São Marcos*, por exemplo, utilizou uma das fotografias através da qual me apresentava a cidade para mostrar uma pracinha no Itaim Bibi onde as babás costumam levar as crianças para brincar de manhã cedo. As observações, os artigos de imprensa e mesmo o contato pessoal com as famílias dessas camadas sociais permitem supor, porém, que as saídas para a rua são muito mais regulamentadas e aparentemente sempre mediadas pela vigilância dos adultos<sup>84</sup>.

O exame dos traços de estilo colocados a serviço das estratégias de diferenciação social permitem a análise de um vocabulário propriamente paulistano para declarar as hierarquias sociais. Esse vocabulário impregna as práticas de distinção operadas pelos alunos

---

<sup>83</sup> Ver Paoli (1991), para uma discussão sobre os padrões de sociabilidade nos bairros do Brás e da Mooca nas quatro primeiras décadas do século. Num sentido diferente do que o desenvolvido pela autora, esse estudo também permite captar os elementos cuja apropriação serviu de base para a produção do *estilo zona leste*, particularmente no que se refere à ênfase nos “valores familiares”, onde as relações de amizade de longa duração desempenham um papel importante.

<sup>84</sup> Elemento também tomado, pelo discurso jornalístico, como indício do “individualismo” reinante entre os habitantes das zonas oeste e sul.

dos estabelecimentos estudados, sobretudo no momento da constituição de suas redes de amigos<sup>85</sup> e de um mercado matrimonial. E interfere também nas relações profissionais, segundo indicam as entrevistas realizadas com ex-alunos moradores da região nas quais aparecem testemunhos do difícil aprendizado do significado de habitar na zona leste para os jovens que disputam a entrada nos grupos sociais mais intelectualizados.

"Eu fui fazer um estágio na L.... Tinha um cartaz aqui [no seu departamento, na faculdade]... dizia que era uma firma de automação. Você vê? É tudo o que a minha classe quer. Mas embaixo tinha o endereço: rua Juventus, número 28, Móoca. Aí todo mundo dizia, você é louco, eu é que não vou trabalhar na Móoca. É porque esse pessoal mora na zona sul. {O que é a zona sul aqui em São Paulo?} A zona sul é... o pessoal aqui [na faculdade] mora nos Jardins, ou mora em Pinheiros, ou mora em Osasco, ou mora no Butantã...{acho que eu preciso olhar no mapa...} A zona sul é a classe alta e a zona leste a classe mais baixa. Então as pessoas olham... puta, meu, a zona leste... precisa atravessar a cidade para chegar lá. E as pessoas não vão. Quando eu liguei para a firma, o cartaz estava aqui há mais de um mês e eu fui o primeiro a ligar. E o único. (...) Eu tive uma entrevista com a pessoa que é meu chefe hoje (...) e ele achou que eu era super qualificado. Ele me contratou na hora. No dia seguinte eu já estava trabalhando."

L., morador da zona leste, estudante (sexo masculino) do curso de Engenharia Mecatrônica da USP, ex-aluno do *Colégio Santo Estêvão*. Pai economista e dono de loja de material de construção, mãe dona de casa. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 19/8/96.

Depois da entrevista e enquanto ele me mostrava o carro movido a energia solar - o *Banana* - no qual ele e seus colegas davam os últimos retoques antes de embarcá-lo para a Austrália onde participariam de uma corrida, L. me contou que a empresa de automação onde faz estágio representa, no Brasil, a companhia que ele considera como a mais importante no cenário mundial na área. Ele me disse também que seu escritório fica a menos de duzentos metros da casa onde ele mora com seus pais.

---

<sup>85</sup> Uma das questões do questionário que eles responderam perguntava onde moravam os seus amigos. O índice das respostas "no meu bairro" ficou em 86.7% para as moças e 85.2% para os rapazes. Esse índice contrasta tanto com aquele do *Colégio São Marcos*, quanto com as respostas do *Ipiranga*, onde essa resposta não chega a 30%.

As disposições que os alunos do *Santo Estêvão* apresentam para com a escola são tributárias tanto da história familiar de mobilidade social quanto da subordinação social relativa na qual se encontram suas famílias. Os efeitos desses dois elementos sobre a experiência escolar dos alunos não podem, porém, ser compreendidos sem um estudo mais detalhado da população estudantil do colégio, o que foi realizado a partir de informações obtidas por meio de questionário respondidos por parte dos alunos da segunda série do ensino médio.

### *Moças e rapazes*

Deve-se destacar o fato de que dois terços dos alunos do *Colégio Santo Estêvão* são moças (tabela A-3.1). Essa alta proporção de moças entre os alunos do *Santo Estêvão* remete a um aspecto central da relação entre educação e estratificação social: aquele que diz respeito à diferenciação entre os destinos propostos às moças e rapazes de um mesmo grupo social.

No que concerne aos grupos sociais que utilizam mais intensamente a escola, a divisão sexual dos colégios foi uma das formas tradicionais de gerenciamento dessa diferença (Saint Martin, 1991). A partir do momento, porém, em que esses grupos passaram a aceitar ou a exigir o fim da divisão entre colégios masculinos e femininos, sinalizando uma mudança significativa na maneira como é pensada a educação das mulheres, a escolarização em ambientes chamados *mistos* impôs-se como dominante. Configurou-se, assim, uma situação em que a oposição entre homens e mulheres passou a ser construída em espaços partilhados.

O presente estudo teve como um dos seus objetivos a busca de elementos que ajudem a entender essa alta proporção de moças no caso do *Santo Estêvão*. Em primeiro lugar, isso não pode ser explicado por uma suposta origem *feminina* do colégio, já que não parecem operativos ali nenhum dos elementos que tradicionalmente reservam um determinado colégio à população feminina: o *Colégio Santo Estêvão* não foi criado como um colégio feminino, nem é mantido por uma congregação católica feminina<sup>86</sup>. Em segundo lugar, não se trata tampouco de um colégio que ofereça uma preparação para carreiras tipicamente femininas. Pelo contrário, o *Santo Estêvão* distingue-se no espaço escolar da cidade por oferecer uma formação eficaz para as carreiras da área de exatas da USP, principalmente as engenharias.

Descartadas essas hipóteses, aparece a possibilidade de que a alta proporção de moças nesse colégio seja em boa medida decorrente de especificidades das características sociais das famílias dos estudantes.

Nas análises sobre o rendimento escolar dos grupos sociais, já se tornou rotineiro tomar como ponto de partida a idéia de que as diferenças de prática educativa entre esses grupos são explicadas pela estrutura do capital familiar. Segundo algumas dessas análises, uma maior escolarização das filhas, em comparação com os filhos, é mais provável de ser encontrada em famílias com piores credenciais escolares e ocupacionais. Essa hipótese tem ligação direta com a presente discussão.

Ao se analisar aqui a alta presença de moças entre os estudantes do *Santo Estêvão*, é difícil comparar a escolarização dessas moças com a de seus irmãos, já que faltam informações

---

<sup>86</sup> Por contraste, o Colégio São Marcos foi fundado como colégio de rapazes, mas parece não ter havido maiores obstáculos para que ele fosse apropriado também pelas moças, a partir do momento em que acaba a segregação, em meados da década de setenta.

suficientes para isso. Entretanto os dados permitem examinar, por exemplo, as credenciais ocupacionais e escolares das famílias dos estudantes, distinguindo-os por sexo.

Quando se analisa a ocupação do pai dos alunos (tabela A-3.2b) percebe-se que a proporção de meninas é alta mesmo entre os alunos cujos pais têm ocupações com altos requisitos de qualificação, como, por exemplo, profissionais liberais (um grupo importante no conjunto dos pais). Algo semelhante se observa no caso da ocupação das mães (tabela A-3.3b).

Passando-se à instrução dos pais e mães (tabelas A-3.6b e A-3.7b, respectivamente), constata-se que mesmo entre os estudantes cujos pais e mães têm instrução de nível superior a proporção de moças é de cerca de dois terços ou mais.

Todas essas informações, se não contrariam necessariamente a hipótese que associa uma maior escolarização das filhas com mais baixas credenciais ocupacionais e escolares, certamente referem-se a fenômenos que aquela hipótese não dá conta. De todo modo, uma análise sincrônica dessas credenciais não é suficiente para se entender adequadamente a proporção bem mais elevada de moças que de rapazes no *Santo Estêvão*. Uma análise desse tipo restringe-se ao estudo das ocupações e diplomas possuídos no momento de realização da pesquisa e não leva em conta a história de mais longa duração das famílias.

Com relação ao que se passa no *Santo Estêvão*, essa abordagem faz perder de vista algumas características definidoras do conjunto das famílias dos alunos desse colégio. De um lado, o sentido ascendente da sua trajetória no espaço social, indicado pelas mudanças na situação educacional e ocupacional ao longo das três gerações estudadas aqui. De outro lado,

a sua posição de subordinação relativa no espaço social de São Paulo, indicada principalmente pela novidade dos diplomas superiores.

Tudo isso, associado à dificuldade crescente, colocada pela crise econômica, para utilização dos diplomas nas operações de mobilidade social, termina por abalar a confiança que os jovens desses meios sociais pudessem ter nas suas chances de sucesso no empreendimento escolar.

Na medida que o drástico aumento da competição por diplomas valorizados impõe aos grupos sociais mais afastados da escola cotas de sacrifício cada vez mais altas para construir as disposições ascéticas necessárias a uma escolarização bem sucedida, não é de se estranhar que, nesse quadro, a renúncia ou a recusa em submeter-se a esse programa venha exatamente dos rapazes desses grupos<sup>87</sup>.

### **O adestramento dos corpos e dos espíritos**

Tudo se passa como se o sentido ascendente da trajetória social dessas famílias, associado à sua posição dominada no espaço social da cidade de São Paulo, às dificuldades crescentes para obtenção dos diplomas mais prestigiosos e às dúvidas quanto ao valor desses diplomas, fizesse com que os jovens que assumem a via escolar como a mais interessante para

---

<sup>87</sup> Uma extensa literatura tem sido produzida em torno dos achados recentes sobre a performance escolar superior das moças nas últimas décadas em diversos países. Para uma visão geral, ver, entre outros, Duru-Bellat (1990) e Terrail (1992). Para uma análise de dados recentes, ver Baudelot e Establet (1992). As hipóteses adiantadas para explicar esses resultados têm-se concentrado sobretudo em relacioná-los com a maior probabilidade de se encontrar disposições à obediência e submissão nas mulheres.

a sua inserção social sejam aqueles que apresentam disposições especialmente favoráveis à submissão às exigências desse colégio. Exigências cujo rigor eles são os primeiros a valorizar.

“Vim para cá pela fama do *Santo Estêvão*... colégio muito rígido, o melhor da zona leste e que colocava o pessoal na faculdade. Era isso o que a gente escutava. Eu queria entrar numa boa faculdade. (...) Aqui passei a estudar muito mais. As provas são mais difíceis, é preciso pensar muito mais.”

B., aluna da terceira série do *Santo Estêvão*. Pai médico dermatologista, filho de chineses; mãe farmacêutica/bioquímica. Aluna hoje do curso de Engenharia Mecânica da Unicamp. Pais separados, B. mora com a mãe. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996.

“Fiz o *Colégio São João* até à 8a. série. Aqui ainda não havia o primeiro grau. O meu irmão mais velho veio para cá depois da oitava série. Era uma continuação natural, lá não havia segundo grau. No ano em que eu ia começar o primeiro ano, iniciaram o colegial lá. Mas eu confiava mais no ensino daqui. Não tinha muita confiança no ensino de lá. Eu achava uma mamata. Aqui não. O 1o. e 2o. graus têm que ser fortes, exigentes, para não se ter dificuldades depois com a faculdade.”

S., aluno da terceira série do *Santo Estêvão*. Pai, assistente social, advogado, corretor e construtor de imóveis, filho de mãe italiana; mãe, diploma de advogada, mas atua como dona de casa, bisneta de italianos. Ambos nasceram no interior e vieram para São Paulo quando tinham 20 anos para “ganhar a vida”. Fizeram o curso superior juntos depois de casados quando os filhos eram pequenos. Hoje S. é aluno do curso de Engenharia Civil na USP. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996.

Exercida sobre uma população motivada de antemão, a ação pedagógica nesse colégio caracteriza-se como rígida mais pela maneira como as diferentes atividades são organizadas do que propriamente pela profundidade dos conteúdos trabalhados. Esses não escapam do programa básico exigido pela Fuvest.

O que faz a diferença é a proposta de ministrar 4/5 de todo o programa do ensino médio nos dois primeiros anos, dedicando o tempo que resta no último ano a uma revisão

intensiva do que já foi estudado. Existe apenas uma estratégia de avaliação desse conteúdo: as provas mensais.

{O que faz o curso ser puxado?} “Na minha opinião, são as provas unificadas. Nós não damos provinhas, nós não damos nota por trabalho. É uma única prova no mês, quer dizer, não uma única prova, são duas provas todo bimestre por matéria, mas a nota que ele tirou tem que refletir a realidade. Se foi mal, não tem provinha para aumentar a nota, muito menos para baixar. Não damos nota para trabalhos e o aluno sabe disso. Então ele tem que vir naquele dia para fazer aquela determinada prova e tirou, tirou.”

K., coordenador geral do ensino médio. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996<sup>88</sup>

As notas finais são a média ponderada das notas alcançadas em cada bimestre, atribuindo-se peso 2 às notas do primeiro semestre e peso 3 às notas do segundo. As provas são iguais para todos os alunos de uma mesma série e são objeto de uma encenação própria a transformá-las em momentos altamente temidos pelos alunos.

G: Nossos alunos não fazem a prova na sala de aula. Existe todo um sistema.

Eles fazem as provas na quadra...(...) é coberto e cabe, quantos alunos mais ou menos?

K: 500 alunos

T: quase 530, né?

G: mas é um sistema assim, fantástico.

T: Onde cada um tem sua cadeira.

G: Eu fiquei impressionado quando eu conheci pela primeira vez.

K: eu... nós dividimos, é, nós dividimos por setores onde, isso aí é sigiloso, [risos], se bem que todos os alunos ... não, não, pode gravar. Todos os alunos sabem. Nós temos uma classificação onde os melhores alunos fazem num determinado setor, na ordem, e os piores num determinado setor. Então é uma filosofia do nosso diretor, do padre Conde. Ele fala, bom, os melhores não vão colar entre si e, se colar, um sabe tanto quanto o outro. Entre os piores é a mesma coisa. Um olha para o outro e nem tentam colar porque sabem que quem está lá é porque ...

R: E além disso eles estão misturados. [Uma fileira de] alunos do primeiro ano, uma fileira de segundo. É intercalado...

---

<sup>88</sup> No momento em que me concedeu essa entrevista, K. acabava de completar 25 anos de trabalho como professor nos colégios Agostinianos. Professor de física, ele veio para o *Santo Estêvão* no momento da sua criação, acumulando o cargo de coordenador geral. Ele é filho de imigrantes japoneses e fez os seus estudos na USP. como, aliás, todos os outros três coordenadores que formam o que ele chama de “minha equipe”. Eles também me concederam longas entrevistas. Os três dividem o trabalho de coordenação em função das turmas. A coordenadora do 1o. ano, T., é professora de matemática. O coordenador do 2o. ano, G., é professor de história e o mais jovem do grupo. No momento da minha pesquisa ele estava há dois anos no colégio e tinha 25 anos. O coordenador do 3o. ano, R., é professor de química.

K: Mas dificilmente eles colam e nem damos chance. Pode ser que tenha cola, já tivemos casos aí, mas assim, colar acintosamente como fazem por aí, aqui não existe. Eles sabem que a prova é para valer. É como se fosse um vestibular já, da Fuvest.

T: É. A idéia é essa.

R: Tem um horário estipulado, tem um horário de término também estipulado, os que terminam não voltam...

K: pode entregar antes... Então nós temos todo um esquema que faz com que muitos alunos, principalmente do primeiro colegial, fiquem temerosos, com medo e tal. Mas acredito que esse medo, essa coisa toda ... essa insegurança, no fundo, no fundo é falta de estudo. Estudo diuturno, quer dizer, não adianta o aluno aqui querer estudar de véspera. Ele vai mal nas provas. Acaba indo mal. Tem que [estudar] todos os dias para chegar nessa época de prova e ele já estar preparado. Não adianta querer ficar sem dormir como acontece...

Entrevista de pesquisa com os coordenadores do *Santo Estêvão*, São Paulo, 1996.

Ao acelerar o ritmo dos estudos e impor um sistema de avaliação que funciona em estreita analogia com o juízo final, o colégio antecipa, para as séries iniciais do curso médio, o temor que os alunos sentem com relação ao exame vestibular. Entretanto, eles só serão submetidos a esse exame no final do terceiro ano.

O primeiro ano é considerado uma etapa especialmente sensível para os alunos e também para os professores e coordenadores. Isso é atribuído às diferenças entre a organização desse ensino e daquele que os alunos acabam de deixar. Segundo os coordenadores, professores e alunos entrevistados, o *Santo Estêvão* passa subitamente a exigir uma dedicação muito maior do que os colégios de onde vêm a maioria dos alunos<sup>89</sup>.

Esse período é vivido com bastante ansiedade pelos alunos, que trabalham sob a ameaça constante e real de serem reprovados. Normalmente, das oito turmas formadas por 42 alunos (exatamente) que começam o primeiro ano, apenas quatro chegam ao terceiro<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Entre os alunos da segunda série que responderam o questionário, 16,5% vieram do outro colégio agostiniano do bairro e 11,8% vieram de escolas públicas. Esses são os maiores grupos. Os outros vieram de uma miscelânea de escolas da zona leste, confessionais em sua maioria.

<sup>90</sup> A retenção concretiza aquilo que alguns professores chamam de *seleção natural* e são produzidas ano após ano embora os coordenadores declarem dedicar uma atenção especial aos alunos do primeiro ano através de

É nesse momento que os alunos devem desenvolver as qualidades que supostamente os levarão a enfrentar com sucesso o restante do segundo grau e o vestibular. As exigências colocadas pela instituição, sempre apresentadas em bloco, e tendo por referência a ameaça do fracasso nos exames, são entendidas em seu conjunto como necessárias à construção dessa competência escolar da qual os alunos se sentem despossuídos e que buscam a todo custo. Reinterpretadas como *condição de salvação*, os alunos não têm como negar-se a submeter-se a elas.

A isso corresponde um aumento do tempo e da energia investidos nos estudos, como demonstra, por exemplo, o número relativamente elevado de horas por semana que os alunos dizem dedicar aos estudos fora do colégio (tabela A-3.13).

As condições para que esse envolvimento dos alunos possa ocorrer passa forçosamente por uma disponibilidade pessoal da parte deles em acreditar na necessidade dessa modalidade de trabalho para o sucesso nos exames. Por isso, o processo de seleção dos novos alunos, que acaba por reunir o conjunto de alunos mais predisposto a sofrer a ação pedagógica exercida pelo colégio, não é tarefa secundária no *Santo Estêvão*. Ao contrário, ele é objeto de uma cuidadosa preparação por parte da direção e da coordenação que chegam mesmo a declarar ser este um aspecto fundamental do sucesso da ação pedagógica exercida por eles.

---

diversos serviços dedicados especialmente a responder a suas necessidades consideradas como especiais. Entrevista de pesquisa com os coordenadores, São Paulo, 1996.

## A homogeneização

Cabeludo é nova 'vítima' de escolas

Folha de São Paulo, 26/11/94

Da Reportagem Local

Os cabeludos são as novas "vítimas" dos diretores de escolas particulares de São Paulo.

Sérgio D., 14, diz que seus longos cabelos o impediram de estudar na escola *Santo Estêvão*, no Tatuapé (zona leste de São Paulo). "O padre N. (diretor) me disse que eu teria de optar entre o cabelo e a escola."

Sua mãe, Irma D., entrou na quinta-feira com um requerimento na 7ª Delegacia de Ensino pedindo apuração do caso. "Foi uma atitude discriminatória e ilegal", diz I.

O padre N. confirma ter colocado a opção cabelo-matrícula em conversa com Sérgio, mas alega que "foi um teste" para medir o grau de disciplina do candidato.

"Não há discriminação aqui", afirma ele, mostrando fotos de alunos cabeludos da escola.

A família D. diz que Sérgio obteve nota suficiente no vestibulinho de admissão para o 1º ano colegial do *Santo Estêvão*. O padre N. afirma que "se o critério fosse só nota, ele poderia ter entrado".

Mas diz que os membros da equipe de seleção de novos alunos consideraram Sérgio impróprio para a escola. O padre não permitiu que a Folha falasse com a equipe.

"Ele tem fama de nazista", afirma Irma D. "Aquela mulher (Irma) é uma histérica, fez um escândalo aqui", diz o padre N. Sérgio não quer mais estudar no *Santo Estêvão* e já se matriculou em outra escola. "Se entrar lá agora, o padre me persegue", afirma.

O padre N. não permite que alunos frequentem as aulas de brinco. Os que usam o adereço devem tirá-lo quando passam pelo portão. Ele acha também que cabeludo tem mais propensão a ser indisciplinado.

No *Santo Estêvão* também é obrigatório o uso de uniforme até o 3º ano colegial e os alunos não podem deixar a escola no horário de aula. "Nosso lema aqui é amor e disciplina. Quanto mais amor, mais disciplina", diz o padre.

"É um sistema militar", ataca uma mãe de aluno que prefere não se identificar temendo que seu filho sofra represália. "A escola já tem essa fama. Quem vem aqui já sabe disso e vem para estudar mesmo", defende a aluna Suzana F., 16, do 1º ano colegial.

O controle da composição do conjunto dos alunos do segundo grau dá-se essencialmente através do exame de admissão. Esse exame constitui-se necessariamente, num

momento privilegiado para a interiorização do sistema de valores do próprio colégio, como acontece também no *São Marcos*<sup>91</sup>.

Mas existe uma diferença grande entre os exames desse dois colégios. No *Colégio São Marcos*, a prova de "conhecimentos gerais" - cujo conteúdo não pode ser estudado em nenhum livro específico - está encarregada de detectar o elemento não definido que caracteriza o aluno ideal para o colégio, como foi visto no capítulo anterior. No *Colégio Santo Estêvão*, a concordância da parte do candidato em se submeter às exigências disciplinares aí em vigor é o elemento de triagem, já que se acredita que a adequação dos alunos a tais exigências é um requisito para a construção da competência acadêmica. Uma série de procedimentos são empregados, então, para identificar entre os candidatos aqueles jovens já predispostos a aceitar essa exigência.

T: - « Nós temos alguns alunos... (...) são as famílias que querem que eles estudem aqui. »

R: - « Imposição. »

G: - « É. Imposição. »

T: - « Já houve anos em que a gente teve alunos que não suportavam de jeito nenhum. Ele queria um outro tipo de escola, o que é direito dele. (...) Então, quando a gente percebe, a gente tenta ver o que é melhor para esse aluno porque, como a gente já te disse, a gente tem salas vazias e nós não vamos encher essas salas.

(..)

T.: A gente está procurando aquele jovem que realmente tenha um objetivo de lutar pelo melhor. A gente não está tachando universidade a, b ou c, para ele entrar... Não. A gente quer formar um aluno que aprenda a lutar pelo melhor, que tenha confiança. Porque esse problema (...) de pré-requisito, a gente até tem alguns problemas em lidar com isso porque a gente não está aqui para levantar pontos falhos em escolas

---

<sup>91</sup> O exame de admissão no início do ensino médio é, não obstante, visto com uma certa desconfiança pelos coordenadores do *Santo Estêvão*. O ideal, na visão que eles compartilham, seria estar em condições de submeter os alunos a essa ação pedagógica o mais cedo possível. Com relação à oferta relativamente recente dos níveis anteriores ao ensino médio, a partir de 1991, o diretor e os coordenadores entrevistados explicam que se trata de um recurso para manter, o mais precocemente possível, a formação dos alunos sob controle do próprio colégio e para garantir a qualidade acadêmica do segundo grau.

que eles já estudaram, né? A gente está aqui para resolver a situação que a gente tem em mãos. Então quando a gente faz esse questionarizinho, vamos chamar assim, não é bem um questionário, não. É um papo que a gente abre. »  
(Entrevista de pesquisa com a equipe de coordenadores do *Colégio Santo Estêvão*)

Todos os anos, antes mesmo da realização das provas de português e matemática, o diretor, acompanhado dos coordenadores, dirige uma reunião com os candidatos e seus pais no salão nobre do colégio. Durante essa reunião ele apresenta, nas palavras dos coordenadores entrevistados, «o perfil do colégio : como ele é, aquilo que ele oferece, aquilo que ele não oferece. Tudo. Ele fala até do uniforme ».

Os candidatos respondem em seguida a um questionário cuja primeira parte é composta por um conjunto de questões sobre as suas trajetórias escolares, seus hábitos de estudo, seguidas por algumas questões sobre a relação que eles mantêm com os seus pais, as práticas de lazer, os gostos e preferências e o que esperam do futuro. Numa segunda parte, um grupo de questões interroga sobre as razões para a "opção" pelo estabelecimento e, em seguida, pede-se que os candidatos declarem se eles têm condições de obedecer às normas de conduta apresentadas na seqüência (entre as quais consta a presença obrigatória nos cursos de religião das primeiras e segundas séries e a proibição de namorar na escola ou nos arredores). No final, o candidato assina um *termo de responsabilidade* onde ele afirma conhecer as normas de conduta da escola e assume o compromisso de cumpri-las.

« O aluno, quando ele faz essa entrevista - antes do concurso - ele já toma consciência... quer dizer, é o primeiro contato com a equipe com a qual ele vai trabalhar, com a direção... e como ela é, a escola »

(T., coordenadora)

Uma entrevista com uma candidata que passou por esse processo mostra a pertinência de se analisar os efeitos concretos desse ritual que é descrito como uma "apresentação do colégio" pelos coordenadores, mas que é vivido de fato como uma operação através do qual os alunos submetem-se às exigências da escolarização ali ministrada.

Fernanda, jornalista e moradora da zona leste, referiu-se a esta reunião como o momento em que ela decidiu não continuar seus estudos no *Santo Estêvão* como haviam feito sua irmã e irmão mais velhos<sup>92</sup>. Isso, entretanto, seria o caminho mais natural para ela, que havia sido considerada ótima aluna do *Colégio São João* durante o primeiro grau.

O conteúdo e a forma como havia sido levada essa reunião a fez perceber que havia uma "incompatibilidade de gênios" entre ela e esse colégio e, "principalmente", entre ela e o Padre N.. Relatando o que se passara com detalhes vivos, Fernanda fala da maneira como o padre diretor havia apresentado o colégio aos candidatos e suas famílias:

« É assim [o que eles dizem]: "se você não está de acordo não venha para cá porque nós não vamos mudar". Quando eu ouvi isso, eu ri para a minha mãe que estava sentada no fundo da sala. A minha decisão já estava tomada. »

Para ela, o *Ipiranga* aparecia como um colégio onde "a autonomia dos alunos era respeitada", onde os alunos do segundo grau "não eram tratados como crianças" e onde "a submissão" não era a única alternativa possível aos conflitos de opinião com a direção.

---

<sup>92</sup> O pai de Fernanda é analista de sistemas e concluiu seu curso depois de casado. Sua mãe concluiu o colegial e, nos primeiros anos do casamento, "ajudou no orçamento doméstico dando aulas particulares de piano", até a situação financeira da família "estabilizar-se". A irmã mais velha concluiu o curso de Direito na USP e na época da entrevista estava iniciando a carreira de Promotora Pública. O irmão, depois de reprovado em diversos vestibulares, havia recentemente iniciado o curso de Direito numa faculdade privada da zona leste. Entrevista de pesquisa, São Paulo, 1996.

Ao final da entrevista, ela falou da sua percepção da experiência dos seus irmãos mais velhos nesse colégio. A irmã mais velha teria aproveitado muito “a rigidez do colégio”, já que era “muito “disciplinada desde pequena”. Diferentemente, a experiência de escolarização no *Santo Estêvão* teria “prejudicado muito o irmão”, que, sofrendo com a “ignorância dos padres” acabara por renegar os estudos.

À luz do que se discutiu acima sobre a diferença da inserção das moças e rapazes nesse colégio, esse depoimento pode ser compreendido para além do registro da *queixa adolescente* a que são normalmente relegadas essas manifestações. A fala dessa moça é o que permite tornar visível os dramas discretos que as análises baseadas apenas em dados estatísticos não têm como alcançar.

### *Furor disciplinar*

É na recusa em aderir ao dito “laxismo” do *Colégio Ipiranga* que se explicitam aspectos cruciais do *Santo Estêvão*. De fato, essa recusa mostra que a única característica apropriada de fato por esse colégio é a concentração do trabalho pedagógico na preparação para o vestibular.

Essa preparação toma aqui, porém, um sentido completamente diferente. Ela passa a ser compreendida também como uma “preparação para a vida”. Pelo menos é o que explicita esse editorial do jornal do colégio intitulado “Preparar para a vida ou para o vestibular?” e assinado pelo diretor:

"A educação tem que visar uma formação integral do homem, a qual reclama uma visão compreensiva e harmônica de toda sua realidade (...). [A aquisição do] conhecimento, o mais abrangente possível, dessa realidade, é uma das tarefas principais da escola.

(...) O engenheiro, o advogado, o médico ou qualquer outro profissional, com o tempo, esquece a maior parte dos conhecimentos adquiridos na escola. O que permanece é o nível cultural, a postura perante a vida. Quando conversamos com alguém, percebemos que tipo de escola frequentou, a cultura adquirida, quais as áreas mais carentes de sua personalidade.

Por isso, não tem sentido discutir o que é mais importante na escola: se preparar para a vida ou para o vestibular. A escola que prepara para o vestibular, está preparando para a vida, ao atingir a área cognoscitiva da personalidade, a área da cultura, a postura perante a vida.

(...)

O Vestibular no Brasil tem por objetivo selecionar os candidatos melhor preparados para ingressar na universidade. Essa preparação é uma garantia de um desempenho melhor na carreira escolhida.

Por outro lado, a concorrência e a competição para conseguir a melhor faculdade para cursar a carreira escolhida é uma amostra apenas da competição e concorrência do dia-a-dia na nossa sociedade. Gostemos ou não, o princípio é este: 'não adianta ser bom, você tem que estar entre os melhores'. No mundo da economia, a própria globalização impõe a concorrência e, se essa for leal, estimula uma sociedade mais justa<sup>93</sup>. (...)

Através dessa identificação entre a vida e o vestibular, o colégio se oferece a prerrogativa de regular aspectos da vida dos alunos nos quais o *Ipiranga* nunca sonharia intervir, tais como a maneira de se vestir e o uso de adereços para os rapazes e maquiagem para as moças.

Da mesma forma, o contraste com relação ao *São Marcos* é total, mesmo considerando que a idéia de *preparação para a vida* orienta também o trabalho pedagógico nesse colégio. Isso acontece porque a formação buscada pelo *Santo Estêvão* tem por finalidade a adaptação dos alunos a uma sociedade onde os constrangimentos são considerados como dados da realidade. Diferentemente, no *São Marcos* o mundo em que se vive é o resultado de um debate de que é necessário participar.

Não é, pois, surpreendente que a pedagogia desenvolvida no *Santo Estêvão* seja baseada na obediência a normas disciplinares rígidas e na imposição de hábitos de trabalho definidos minuciosamente. Todo o sucesso do projeto educativo desenvolvido por essa escola

---

<sup>93</sup> *Jornal*, edição extra, 1997, p. 1.

é atribuído à obediência aos mandamentos disciplinares. A disciplina é altamente codificada: os uniformes são cuidadosamente prescritos, a presença às aulas é objeto de controle estrito, a pontualidade é regulada nos mínimos detalhes (permite-se que os alunos entrem com até dez minutos de atraso por duas vezes no semestre, da terceira vez em diante eles são mandados de volta para casa e perdem o dia de aula).

{foto: aula de ginástica}

### *A « cultura escolar » e a preparação para o exame*

Com a missão declarada de preparar os seus alunos para os cursos mais prestigiosos da USP, a montagem do currículo e a organização do tempo adquirem contornos específicos no *Santo Estêvão*. Entendendo “cursos mais prestigiosos da USP” como “carreiras da engenharia e da medicina”, o Padre N. montou um currículo que dá lugar de destaque às disciplinas das áreas exatas e biológicas, em prejuízo das humanas. História e geografia, por exemplo, só aparecem na segunda série. Não há curso de filosofia ou qualquer disciplina optativa dessa área. Os cursos extra, entendidos como “reforço”, concernem apenas a área de línguas: inglês e espanhol. Mais recentemente começou a ser implantado um curso de informática nos mesmos moldes.

K: "A filosofia é que o aluno sendo bom em exatas também é bom em humanas. Então história e geografia, Deus me livre de dizer que não são importantes, [mas], segundo a visão do nosso diretor, é uma matéria assim mais de leitura mesmo, que depende mais do aluno. Se ele tem mais vontade, então ele lê todos os livros, essa coisa toda. Seria uma espécie de autodidata. Ao passo que em matemática, química, física, a presença do professor é imprescindível.

T.: Pelo menos a colocação que o padre N. sempre dá é aquela de se trabalhar bastante justamente essas matérias de exatas, porque eles vêm muito mal preparados. Então trabalhar bastante em cima disso, preparar bem, o aluno no primeiro ano. E a partir do segundo trabalhar o currículo normal, vamos dizer assim. Vamos tachar o primeiro ano de um pouquinho diferente, a partir do segundo e terceiro ano aí se trabalharia aquele volume. E ele acha também que essas matérias no primeiro ano deixaria uma carga muito grande no... prá esse aluno que vem prá cá, prá uma realidade muito diferente da que ele estava acostumado."

(Entrevista com os coordenadores do *Santo Estêvão*, São Paulo, 1996)

A carga horária de português, por sua vez, foi aumentando progressivamente ao longo dos últimos anos, acompanhando nitidamente a valorização dessa disciplina nos vestibulares.

As aulas são organizadas em módulos de noventa minutos e divididas em duas partes de quarenta e cinco minutos cada. Dessa maneira, a todo conteúdo mais teórico deve corresponder uma sessão de exercícios.

Imposta sobre uma população de alunos relativamente despreparada academicamente, a concentração dos esforços nas disciplinas das áreas exatas acaba por produzir um trunfo valioso. A competência nessas áreas é, como se sabe, um ponto de estrangulamento no sistema de ensino visto como um todo. Associada a um estilo de exame vestibular no qual o peso dos conteúdos é ainda bastante importante, ela acaba por garantir aos alunos do *Santo Estêvão* uma vantagem significativa com relação aos seus colegas vindos de outras escolas.

O que se ensina quando se ensina português?

« No primeiro ano, o programa [de gramática] (...) é uma revisão de todo o primeiro grau. É uma revisão mais aprofundada, para diminuir as dúvidas, esclarecer esses pontos mais difíceis da gramática. No segundo ano, para falar a verdade, é também uma repetição, uma revisão.(...) Em literatura, o programa do colégio é (...) rápido. (...) Ele acaba toda a literatura portuguesa e brasileira no final do segundo ano e o terceiro ano é quase totalmente dedicado à revisão do primeiro e do segundo anos. Eles vão aprender a trabalhar com maior precisão da maneira exigida pelos vestibulares. »

(Cecília, coordenadora da área de Língua Portuguesa do ensino médio no *Colégio Santo Estêvão*)

O *Colégio Santo Estêvão* é o mais distante das camadas intelectuais da cidade entre os três colégios estudados. Tomando por referência o que ocorreu no *São Marcos* pode-se imaginar que, provavelmente, essa posição deve-se, pelo menos em parte, ao contexto de criação do estabelecimento - 1984. Nesse momento, a conexão direta entre os professores da universidade pública e as escolas secundárias da cidade já não existia havia alguns anos.

Mas esse distanciamento parece, sobretudo, ser uma consequência do tipo de inserção do padre fundador e do ramo da Ordem Agostiniana a que pertence, historicamente ligados aos bairros da zona leste, mais desprovidos de recursos culturais valorizados socialmente.

Nenhuma ambigüidade aqui. O curso de português do *Santo Estêvão* está a serviço da preparação para o vestibular e seu status na escola tem evoluído em sintonia com a progressiva valorização da prova de português entre o conjunto das provas desse concurso. O colégio encontra-se hoje confrontado às novas exigências dos vestibulares da USP e da Unicamp em relação às *capacidades de crítica e interpretação*, diante das quais os professores não sabem bem o que fazer. L., coordenadora da área, é a pessoa encarregada de

explicar o trabalho pedagógico desenvolvido em português. Ela explica as dificuldades encontradas pelos professores para adaptar-se a tais exigências<sup>94</sup> :

«É difícil por diversas razões. Primeiro, o professor (...) não teve essa formação. Então ele deve adaptar-se a novos modelos. (...) Aquilo que ele aprendeu no secundário é uma coisa, aquilo que ele aprendeu na universidade é outra coisa e aquilo que é exigido hoje [no vestibular] é ainda outra coisa.»

Em termos do trabalho desenvolvido, a gramática é ensinada de maneira normativa e o ensino de redação está concentrado sobre a dissertação (o tipo de texto exigido no vestibular da USP). As aulas de preparação são destinadas a trabalhar os aspectos que respondem aos critérios de avaliação formalmente enunciados pela USP e pela Unicamp: uma introdução que seja breve, clareza na exposição dos argumentos, adequação do texto ao tema proposto.

A tarefa de ensinar as habilidades exigidas pela universidade é vivida como muito difícil provavelmente porque os alunos e os professores dessa escola compartilham a mesma distância em relação a essas competências.

Os professores parecem não perceber que as exigências das universidades dizem diretamente respeito ao repertório cultural adquirido pelos alunos fora da escola, como foi visto no primeiro capítulo. Mas isso não é exatamente correto. L. utiliza exatamente esses critérios para julgar as redações que corrige.

---

<sup>94</sup> L. fez a graduação na USP, assim como cinco dos seis professores de português do colégio. Seu primeiro posto como professora, onde começou quando ainda era estudante, foi num curso supletivo privado, considerado como de qualidade diferenciada na cidade, no final dos anos setenta. Alguns anos mais tarde, depois de haver ensinado em outras escolas privadas menos conhecidas da zona oeste, ela foi indicada por um amigo para substituir um professor no *Colégio Santo Estêvão*. Recentemente ela matriculou seu único filho no maternal do colégio, repetindo uma prática comum entre seus colegas. Ela é, no entanto, uma das raras professoras do colégio a morar na zona oeste da cidade. L. nunca pensou em fazer *pós-graduação*.

« Uma redação que eu considero boa? É, por exemplo, quando o aluno consegue a relacionar o tema proposto com elementos externos ao contexto.»

L.. coordenadora de português

O que parece estar em jogo aqui é a capacidade dos professores em oferecer aos alunos as condições para a aquisição das disposições valorizadas pelo vestibular, já que a competência cultural desses parece se restringir basicamente aos aspectos regulados pela escola. Pelo menos isso é o que se pode ver, por exemplo, pela lista dos seus autores preferidos, onde as referências mais freqüentes são àqueles tradicionalmente estudados nas aulas de literatura (ver o quadro abaixo). O número de não respostas, o mais alto entre os três colégios analisados, parece indicar, por sua vez, um distanciamento razoável dessa prática tão valorizada pelas universidades públicas paulistas.

Quadro 1: AUTORES CITADOS COMO PREFERIDOS PELOS ALUNOS

AUTOR PREFERIDO	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
Agatha Christie	2	1	3
Allan Kardec	1	0	1
Aluizio Azevedo	0	2	2
Anne Rice	0	1	1
Chris Carter	0	0	0
Eça de Queiroz	3	1	4
Fernando Pessoa	1	2	3
Fernando Sabino	0	1	1
Gasparetto	2	0	2
Homero	0	1	1
Jô Soares	0	1	1
John Grisham	1	0	1
José de Alencar	5	1	6
Machado de Assis	20	7	27
Monteiro Lobato	1	1	2
Paulo Coelho	1	1	2
Pedro Bandeira	1	0	1
Sidney Sheidon	1	0	1
Stephen King	1	2	3
Steve Jackson	0	1	1
"nenhum"	0	1	1

Nota: os alunos podiam indicar mais de um autor. A taxa de não respostas a essa questão foi, no *Santo Estêvão*, de 38,5% para as mulheres, 31,4% para os homens e 30,6% para o total dos alunos.

Na medida que as exigências dos novos vestibulares prestigiados, como foi visto, requerem uma familiaridade com determinados produtos culturais que não se encontram ainda disponibilizados em grande parte do circuito escolar, não resta muito a fazer aos professores além de organizar o programa do curso de português em torno dos conteúdos mais tradicionais e a confrontar a exigência implícita de um repertório cultural determinado de uma maneira também implícita. São os critérios de avaliação das redações que denunciam o grau de interiorização desse implícito.

As dificuldades dos professores são acrescidas inclusive porque lhes falta tempo para atividades que estejam “fora” do programa, já que estão lidando com alunos relativamente despreparados em termos acadêmicos. Para esses alunos, cada minuto de conteúdo conta.

As disposições exigidas pelos vestibulares das universidades públicas são traduzidas, assim, em termos de *informações* necessárias para escrever bem. As operações para adquirir tais informações são, então, consideradas como parte do trabalho reservado aos alunos.

« A leitura de jornais, de revistas, eles têm que fazer fora. A gente não tem condições de dar tudo.» (idem)

Os professores limitam-se assim à doutrinação.

« É um pouco lavagem cerebral. "Olha, se vocês não lêem jornal, se vocês não lêem nenhuma revista, vocês não terão elementos para fundamentar a argumentação ". » (idem)

As melhores redações da semana são expostas num quadro ao lado da cantina, lugar de passagem obrigatória dos alunos da escola.

« Elas estão lá para que os alunos tenham uma idéia do que é uma boa redação. Eles vêm aqui, eles olham, eles aprendem... »

O fato de ser sempre o mesmo grupo reduzido de alunos a ter suas redações expostas como "modelo" parece não ser suficiente para colocar em questão a eficácia do método.

É avaliando aquilo que eles não ensinam e utilizando a competição e a imitação que os professores de português terminam por produzir redações que serão bem classificadas no concurso de admissão à universidade.

Essa distância com relação aos critérios de validação dominantes no espaço em que atuam é um dos traços dominantes da experiência escolar que se desenvolve no *Santo*

*Estêvão*. No lugar de uma percepção vivida como natural daquilo que é importante ou não, os alunos desse colégio estão imersos num ambiente onde, somente à custa de muito trabalho, nem sempre claramente orientado, pode-se alcançar uma performance satisfatória. Pensado em relação à trajetória mais provável para esses alunos, essa escolarização talvez deva ser vista como a mais adequada para prepará-los para os investimentos que se farão necessários para a entrada nas posições dominantes que se sentirão com direito a pleitear.

Visto com relação ao *São Marcos* e ao *Santo Estêvão*, o caso do *Colégio Ipiranga* analisado a seguir oferece uma oportunidade para se capturar as ambigüidades de uma formação que se dirige a grupos bastante diferentes de alunos. O estudo desse colégio, além disso, permite abordar as transformações por que passou a escolarização laica considerada de alto nível da cidade de São Paulo nas últimas décadas.

## Anexo

### *Propriedades sociais das famílias dos alunos*

- Alunos do *Colégio Santo Estêvão*: n=85 (56 mulheres; 29 homens)

TABELA A-3. 1  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO O SEXO

	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
ALUNOS	65.9	34.1	100

TABELA A-3. 2a  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO PAI, POR SEXO

OCUPAÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
advogado, médico, engenheiro, economista, prof. universitário PROFISSIONAIS LIBERAIS	18.4	10.7	15.6
diretor comercial, diretor financeiro, administrador, gerente, gerente administrativo, gerente de vendas DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ALTO NÍVEL	10.2	17.9	13.0
analista de sistemas, professor, contador, dentista, químico PROFISSIONAIS	16.3	21.4	18.2
assistente administrativo, fiscal de rendas, representante comercial FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	12.2	3.6	9.1
bancário BANCÁRIOS	0.0	7.1	2.6
escriturário NÃO MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO	2.0	10.7	5.2
empresário, industrial, comerciante emp/dor PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	18.4	17.9	18.2
comerciante por cta. pp., taxista por cta. pp., caminhoneiro por cta. pp. PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA (S/ EMPREGADOS)	14.3	7.1	11.7
supervisor, técnico de caldeira, técnico de máquinas, técnico eletrônico, policial TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	6.1	0.0	3.9
gráfico, eletricitário TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS	2.0	3.6	2.6
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.2b  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO PAI, POR SEXO DO ALUNO

OCUPAÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
PROFISSIONAIS LIBERAIS n=12	75.0	25.0	100.0
DIRIGENTES E ADMINISTRADORES n=10	50.0	50.0	100.0
PROFISSIONAIS n=14	57.1	42.9	100.0
FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO) n=7	85.7	14.3	100.0
BANCÁRIOS n=2	0.0	100.0	100.0
NÃO-MANUAL DE ROTINA n=4	25.0	75.0	100.0
PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES n=14	64.3	35.7	100.0
PROPRIETÁRIOS CTA PP n=9	77.8	22.2	100.0
TÉCNICOS, ARTISTAS, SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL n=3	100.0	0.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS n=2	50.0	50.0	100.0

TABELA A-3. 3a  
 SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DA MÃE, POR SEXO

OCUPAÇÃO DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
advogada, médica PROFISSIONAIS LIBERAIS	3.7	0.0	2.5
chefe de importação, administradora DIRIGENTES E ADMINISTRADORAS DE ALTO NÍVEL	1.9	3.8	2.5
analista de sistemas, assistente social, diretora de escola, professora de 5a. série até 2o. grau PROFISSIONAIS	16.7	15.4	16.3
fiscal do trabalho FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	0.0	3.8	1.3
bancária BANCÁRIAS	5.6	7.7	6.3
auxiliar odontológica, secretária NÃO MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO	11.1	11.5	11.3
industrial, comerciante emp/dora PROPRIETÁRIAS (EMPREGADORAS) NA INDÚSTRIA, NO COMÉRCIO E NOS SERVIÇOS	9.3	7.7	8.8
comerciante cta. pp. PROPRIETÁRIAS POR CONTA PRÓPRIA (S/ EMPREGADOS)	3.7	0.0	2.5
profa. 1a. à 4a., relações públicas, artista, decoradora, técnica em contabilidade, encarregada de setor TÉCNICAS, ARTISTAS E SUPERVISORAS DO TRABALHO MANUAL	16.7	11.5	15.0
costureira TRABALHADORAS MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS	1.9	0.0	1.3
DONAS DE CASA	29.6	38.5	32.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.3b  
 COLÉGIO SANTO ESTEVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DA MÃE, POR SEXO

OCUPAÇÕES	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
PROFISSIONAIS LIBERAIS n=2	100.0	0.0	100.0
DIRIGENTES E ADMINISTRADORAS n=2	50.0	50.0	100.0
PROFISSIONAIS n=13	69.2	30.8	100.0
FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO) n=1	0.0	100.0	100.0
BANCÁRIAS n=5	60.0	40.0	100.0
NÃO MANUAL DE ROTINA n=9	66.7	33.3	100.0
PROPRIETÁRIAS (EMPREGADORAS) n=7	71.4	28.6	100.0
PROPRIETÁRIAS POR CONTA PRÓPRIA n=2	100.0	0.0	100.0
TÉCNICAS, ARTISTAS, SUPERVISORAS DO TRABALHO MANUAL n=12	75.0	25.0	100.0
TRABALHADORAS MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS n=1	100.0	0.0	100.0
DONAS DE CASA n=26	61.5	38.5	100.0

TABELA A-3.4a  
 COLÉGIO SANTO ESTEVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
contador, farmacêutico PROFISSIONAIS	7.1	6.3	6.8
NÃO MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO	10.7	6.3	9.1
comerciante emp/dor, empresário, dono de marmoraria, relojeiro emp/dor PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	10.7	25.0	15.9
comerciante cta pp, taxista cta pp PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA (S/ EMPREGADOS)	21.4	12.5	18.2
cantor (ópera), técnico em mecânica, mestre de obras, policia TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	0.0	25.0	9.1
metalúrgico TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS	0.0	6.3	2.3
marceneiro, vidraceiro TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS	10.7	6.3	9.1
agente de estrada de ferro TRABALHADORES MANUAIS EM SERVIÇOS EM GERAL	3.6	0.0	2.3
feirante VENDEDORES AMBULANTES	0.0	6.3	2.3
sapateiro ARTESÃOS	3.6	0.0	2.3
fazendeiro proprietário, agricultor PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NO SETOR PRIMÁRIO	14.3	0.0	9.1
sitiente PRODUTOR AGRÍCOLA AUTÔNOMO	10.7	6.3	9.1
trabalhador rural TRABALHADORES RURAIS	7.1	0.0	4.5
TOTAL	100	100	100

OBS. A taxa de não respostas a essa questão foi de 48,2% para as mulheres, 41,4% para os homens, logo um total de 45,9% para o conjunto dos alunos.

TABELA A-3.4b  
 COLÉGIO SANTO ESTEVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
PROFISSIONAIS n=3	66.7	33.3	100.0
NÃO-MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO n=4	75.0	25.0	100.0
PROPRIETÁRIOS (EMPEGADORES) n=7	42.9	57.1	100.0
PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA n=8	75.0	25.0	100.0
TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL n=4	0.0	100.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS	0.0	100.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS n=4	75.0	25.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM SERVIÇOS EM GERAL n=1	100.0	0.0	100.0
VENDEDORES AMBULANTES n=1	0.0	100.0	100.0
ARTESÃOS n=1	100.0	0.0	100.0
PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NO SETOR PRIMÁRIO n=4	100.0	0.0	100.0
PRODUTORES AGRÍCOLAS AUTÔNOMOS n=4	75.0	25.0	100.0
TRABALHADORES RURAIS n=2	100.0	0.0	100.0

TABELA A-3.5a  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
advogado, médico PROFISSIONAIS LIBERAIS	3.4	5.3	4.2
gerente de banco DIRIGENTES E ADMINISTRADORES DE ALTO NÍVEL	0.0	5.3	2.1
corretor imobiliário FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	3.4	0.0	2.1
bancário BANCÁRIOS	0.0	5.3	2.1
NÃO MANUAL DE ROTINA E FUNÇÕES DE ESCRITÓRIO	24.1	0.0	14.6
micro-empresário, dono de hotel, comerciante emp/dor PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	10.3	15.8	12.5
dono de buffet, comerciante por cta. pp., caminhoneiro por cta. pp. EMPRESÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA (SEM EMPREGADOS)	13.8	10.5	12.5
mestre de obra TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	0.0	5.3	2.1
eletricista, metalúrgico TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS	10.3	5.3	8.3
tecelão, alfaiate TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS	10.3	0.0	6.3
frentista, barbeiro, motorista TRABALHADORES MANUAIS EM SERVIÇOS EM GERAL	6.9	15.8	10.4
feirante VENDEDORES AMBULANTES	3.4	15.8	8.3
fazendeiro PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NO SETOR PRIMÁRIO	3.4	0.0	2.1
avicultor, sitiante PRODUTORES RURAL AUTÔNOMO	10.3	5.3	8.3
agricultor TRABALHADORES RURAIS	0.0	10.5	4.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.5b  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

OCUPAÇÕES	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	
PROFISSIONAIS LIBERAIS n=2	50.0	50.0	100.0
ADMINISTRADORES E DIRIGENTES n=1	0.0	100.0	100.0
FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO) n=1	100.0	0.0	100.0
BANCÁRIO n=1	0.0	100.0	100.0
NÃO MANUAL DE ROTINA n=7	100.0	0.0	100.0
PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) n=6	50.0	50.0	100.0
PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA n=6	66.7	33.3	100.0
TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL n=1	0.0	100.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS MODERNAS n=4	75.0	25.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM INDÚSTRIAS TRADICIONAIS n=3	100.0	0.0	100.0
TRABALHADORES MANUAIS EM SERVIÇOS EM GERAL n=5	40.0	60.0	100.0
VENDEDORES AMBULANTES n=4	25.0	75.0	100.0
PROPRIETÁRIOS (EMPREGADORES) NO SETOR PRIMÁRIO n=1	100.0	0.0	100.0
PRODUTORES RURAIS AUTÔNOMOS n=4	75.0	25.0	100.0
TRABALHADORES RURAIS n=2	0.0	100.0	100.0

TABELA A-3.6a  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO PAI, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
primário completo	1.9	0.0	1.2
ginásio incompleto	5.6	0.0	3.7
ginásio completo	7.4	0.0	4.9
colegial incompleto	3.7	14.3	7.3
colegial completo	14.8	10.7	13.4
superior incompleto	7.4	7.1	7.3
superior	59.3	67.9	62.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.6b  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (EM%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO PAI, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO PAI	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
primário completo n=1	100.0	0.0	100.0
ginásio incompleto n=3	100.0	0.0	100.0
ginásio completo n=4	100.0	0.0	100.0
colegial incompleto n=6	33.3	66.7	100.0
colegial completo n=11	72.7	27.3	100.0
superior incompleto n=6	66.7	33.3	100.0
superior n=51	62.7	37.3	100.0

TABELA A-3.7a  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DA MÃE, POR SEXO

INSTRUÇÃO DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
primário incompleto	1.8	0.0	1.2
primário completo	7.1	3.6	6.0
ginásio incompleto	1.8	7.1	3.6
ginásio completo	3.6	10.7	6.0
colegial incompleto	3.6	7.1	4.8
colegial completo	23.2	14.3	20.2
superior incompleto	21.4	10.7	17.9
superior	37.5	46.4	40.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.7b  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (EM%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DA MÃE, POR SEXO DOS ALUNO

INSTRUÇÃO DA MÃE	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
primário incompleto n=1	100.0	0.0	100.0
primário completo n=5	80.0	20.0	100.0
ginásio incompleto n=3	33.3	66.7	100.0
ginásio completo n=5	40.0	60.0	100.0
colegial incompleto n=4	50.0	50.0	100.0
colegial completo n=17	76.5	23.5	100.0
superior incompleto n=15	80.0	20.0	100.0
superior n=34	61.8	38.2	100.0

TABELA A-3.8a  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
não frequentou escola	19.2	0.0	12.2
primário incompleto	11.5	20.0	14.6
primário completo	15.4	20.0	17.1
ginásio incompleto	7.7	13.3	9.8
ginásio completo	19.2	26.7	22.0
colegial incompleto	3.8	0.0	2.4
colegial completo	11.5	20.0	14.6
superior	11.5	0.0	7.3
TOTAL	100.0	100.0	100.0

OBS. A taxa de não respostas a essa questão foi de 53,6% para as mulheres, 48,3% para os homens, logo um total de 51,8% para o conjunto dos alunos.

TABELA A-3.8b  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
não frequentou escola n=5	100.0	0.0	100.0
primário incompleto n=6	50.0	50.0	100.0
primário completo n=7	57.1	42.9	100.0
ginásio incompleto n=4	50.0	50.0	100.0
ginásio completo n=9	55.6	44.4	100.0
colegial incompleto n=1	100.0	0.0	100.0
colegial completo n=6	50.0	50.0	100.0
superior n=3	100.0	0.0	100.0

TABELA A-3.9a  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
não frequentou escola	17.2	5.9	13.0
primário incompleto	10.3	23.5	15.2
primário completo	13.8	23.5	17.4
ginásio incompleto	6.9	5.9	6.5
ginásio completo	20.7	23.5	21.7
colegial completo	20.7	11.8	17.4
superior incompleto	6.9	0.0	4.3
superior	3.4	5.9	4.3

TOTAL	100.0	100.0	100.0
-------	-------	-------	-------

OBS. A taxa de não resposta a essa questão foi de 48.2% para as mulheres: 41.4% para os homens. logo, um total de 45.9% para o conjunto dos alunos ao qual foi aplicado o questionário.

TABELA A-3.9b  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR SEXO

INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
não frequentou escola n=6	83.3	16.7	100.0
primário incompleto n=7	42.9	57.1	100.0
primário completo n=8	50.0	50.0	100.0
ginásio incompleto n=3	66.7	33.3	100.0
ginásio completo n=10	60.0	40.0	100.0
colegial completo n=8	75.0	25.0	100.0
superior incompleto n=2	100.0	0.0	100.0
superior n=2	50.0	50.0	100.0

TABELA A-3.10a  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO O TAMANHO DA FAMÍLIA, POR SEXO

NÚMERO DE FILHOS	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
1 filho	2.1	3.7	2.7
2 filhos	46.8	51.9	48.6
3 filhos	44.7	37.0	41.9
4 filhos	6.4	7.4	6.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.10b  
SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO O TAMANHO DA FAMÍLIA, POR SEXO

NÚMERO DE FILHOS	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
1 filho n=2	50.0	50.0	100.0
2 filhos n=36	61.1	38.9	100.0
3 filhos n=31	67.7	32.3	100.0
4 filhos n=5	60.0	40.0	100.0

TABELA A-3.11  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O BAIRRO ONDE MORAM, POR SEXO

BAIRRO ONDE MORA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
Arthur Alvim	0	1	1
Belém	0	2	2
Ermelino Matarazzo	2	1	3
Guarulhos	3	2	5
Itaquera	1	1	2
Jardim Anália Franco	1	0	1
Jardim Aricanduva	3	1	4
Jardim Avelino	0	1	1
Mooca	5	1	6
Pari	1	1	2
Penha	1	1	2
V. Ponte Rasa	3	0	3
Parque Novo Mundo	1	0	1
S. Miguel Paulista	1	0	1
Tatuapé	13	8	21
V. Carrão	6	1	7
V. Cisper	0	1	1
V. Ema	1	1	2
V. Esperança	0	1	1
V. Formosa	7	2	9
V. Guilherme	1	0	1
V. Marieta	1	0	1
V. Matilde	4	1	5
V. Rio Branco	1	0	1
V. Sabrina	0	1	1
V. Zelina	0	1	1

*Propriedades e práticas escolares dos alunos*

TABELA A-3.12

COLÉGIO SANTO ESTEVÃO

ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O COLÉGIO ONDE CONCLUÍRAM O PRIMEIRO GRAU, POR SEXO

Colégio onde concluiu o 1o. grau	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
Agostiniano S. José	8	4	12
Centro Educacional SESI 129	1	0	1
Arthur Azevedo (pública)	0	1	1
Blanca Zwicker Simões (pública)	1	0	1
EMPG Leonor Mendes de Barros	1	0	1
EEPSG Dom Camilo Maria Cavalheiro	1	0	1
EMPG Guimarães Rosa	1	0	1
EMPG Octávio Mangabeira	1	0	1
EMPG Presidente Kennedy	1	0	1
EMPSG Luiza Mendes Corrêa de Souza	1	0	1
EEPSG Salvador Rocco	0	1	1
Alexander Fleming	0	1	1
Beia Bartok	0	1	1
Carlos Brunetti	1	0	1
Carlos Drummond de Andrade	2	0	2
Centro Educacional Catarina de Medicis	1	0	1
Colégio Brasília	2	0	2
Colégio Elite - Guarulhos	0	1	1
Diocesana Virgem do Pilar	0	1	1
Escola Sta. Marina	1	0	1
Escola Paroquial Sta. Zita	0	1	1
Espírito Santo	6	2	8
Floresta	1	1	2
Guilherme de Almeida	0	1	1
INSA	0	1	1
Jardim Anália Franco	1	0	1
Maria Ward	1	1	2
N. S. de Lourdes	2	0	2
N.S. Menina	1	0	1
N.S. Sagrado Coração	5	1	6
N.S. Menina	1	0	1
Olivetano	0	2	2
S. Francisco	1	2	3
S. José de Vila Matilde	6	0	6
S. Miguel Arcanjo	0	3	3
S. Paulo do Belém	1	0	1
Sta. Marina	1	1	2
Sta. Tereza	2	1	3
Sto. Antônio de Lisboa	2	0	2

Vicente Pallotti	1	1	2
Virgem do Pilar	0	1	1
no Líbano	1	0	1
TOTAL	56	29	87

TABELA A-3.13  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE HORAS QUE PASSA ESTUDANDO POR SEMANA  
ALÉM DAS HORAS DE AULA, POR SEXO

NÚMERO DE HORAS/ESTUDO	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
zero	0.0	0.0	0.0
mais que zero, menos que duas	3.9	3.8	3.9
entre duas e cinco	33.3	42.3	36.4
mais que cinco, menos que 10	9.8	7.7	9.1
dez ou mais	52.9	46.2	50.6
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.14  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE CONTRATAR PROFESSOR PARTICULAR, POR SEXO

Contrata profs. particulares	Sexo dos alunos		
	F	M	TOTAL
não	82.1	86.2	83.5
sim	17.9	13.8	16.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.15  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE ESTUDAR PELO MENOS UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA  
FORA DO COLÉGIO, POR SEXO

Faz curso de língua estrangeira	Sexo dos alunos		
	F	M	TOTAL
não	12.5	31.0	18.8
sim	87.5	69.0	81.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.16  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A PRÁTICA DE ESTUDAR INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA  
 FORA DO COLÉGIO, POR SEXO

Estuda inglês	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
sim	83.9	62.1	76.5
não	3.6	3.4	3.5
nenhum	12.5	31.0	18.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.17  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE ANOS EM QUE ESTUDA A LÍNGUA ESTRANGEIRA  
 QUE ESTUDA HÁ MAIS TEMPO, POR SEXO

Anos de estudo de língua	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
menos de dois anos	21.8	20.7	21.2
entre dois e quatro anos	41.8	27.6	37.6
mais de quatro até oito anos	21.8	20.7	21.2
mais de oito	1.8	0.0	1.2
n/a	12.7	31.0	18.8
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.18  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A UNIVERSIDADE ONDE PRETENDE FAZER VESTIBULAR, POR  
 SEXO

Primeira universidade citada	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
EPM	2.1	0.0	1.3
ITA	0.0	7.4	2.7
Unesp	2.1	3.7	2.7
Unicamp	2.1	14.8	6.7
USP	93.8	74.1	86.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.19  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (em números absolutos), SEGUNDO O CURSO SUPERIOR QUE PRETENDE CURSAR,  
 POR SEXO

Primeiro curso superior citado	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
administração	2	3	5
arquitetura	1	0	1
biologia	3	1	4
bioquímica	1	0	1
comércio exterior	0	2	2
direito	6	3	9
economia	2	0	2
engenharia	3	6	9
fisioterapia	1	0	1
jornalismo	2	0	2
medicina	16	6	22
não sabe	1	0	1
nutrição	1	0	1
odontologia	5	0	5
psicologia	1	0	1
publicidade	2	1	3
química industrial	0	1	1
relações públicas	1	0	1
veterinária	2	1	3
s/r	6	5	11
TOTAL	56	29	85

*Práticas culturais dos alunos e suas famílias*

TABELA A-3.20  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A REALIZAÇÃO DE VIAGEM AO ESTRANGEIRO, POR SEXO

VIAJOU PARA O EXTERIOR	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
não	52.7	62.1	56.0
sim	47.3	37.9	44.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.21  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE JORNAIS QUE A FAMÍLIA ASSINA, POR SEXO

Quantos jornais a família assina	Sexo dos alunos		
	F	M	TOTAL
nenhum	39.3	37.9	38.8
um	55.4	51.7	54.1
dois	5.4	3.4	4.7
s/r	0.0	6.9	2.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.22  
COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
ALUNOS (%), SEGUNDO A IDADE COM QUE FOI A UM MUSEU PELA PRIMEIRA VEZ, POR SEXO

Idade	Sexo dos alunos		
	F	M	TOTAL
menos de sete anos	5.4	27.6	12.4
entre sete e dez anos	53.6	31.0	48.3
mais de dez anos	12.5	10.3	11.2
s/r	21.4	17.2	19.1
nunca foi	7.1	13.8	9.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.23  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O ACOMPANHANTE NA PELA PRIMEIRA VISITA A MUSEU, POR SEXO

Acompanhante	Sexo dos alunos		TOTAL
	F	M	
escola	42.9	24.1	36.5
família	33.9	48.3	38.8
grupo escoteiro	1.8	3.4	2.4
n/a	7.1	13.8	9.4
s/r	14.3	10.3	12.9
TOTAL	100.0	100.0	100.0

TABELA A-3.24  
 COLÉGIO SANTO ESTÊVÃO  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O NÚMERO DE HORAS EM QUE PRATICA ESPORTES POR SEMANA, POR SEXO

HORAS DE ESPORTE POR SEMANA	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	
zero	56.9	21.4	44.3
mais que zero, menos que duas	3.9	3.6	3.8
entre duas e cinco	27.5	39.3	31.6
mais que cinco, menos que dez	3.9	14.3	7.6
dez ou mais	7.8	21.4	12.7
TOTAL	100.0	100.0	100.0

#### **4. Colégio Ipiranga**

“Os alunos do *Ipiranga* querem passar no vestibular”  
Diretor

## O espaço da educação privada laica de alto nível

Para compreender em toda a sua extensão as estratégias que levaram o *Ipiranga* a se fazer reconhecer como o líder na preparação dos alunos para os vestibulares mais concorridos de São Paulo é preciso levar em consideração as transformações ocorridas no espaço escolar da cidade a partir da década de sessenta. Entre essas, conta-se especialmente o adensamento da região ocupada por escolas privadas laicas reconhecidas como de alta qualidade.

Esse processo foi um dos resultados visíveis de uma série de mudanças ocorridas em diferentes esferas de ação social, como a expansão dos grupos médios impulsionada pelo crescimento econômico, a falta de investimento do estado na educação pública e o limite colocado à expansão das escolas confessionais tanto pela diminuição dos efetivos religiosos quanto pela redefinição do papel legítimo reservado a eles.

Os efeitos desse processo acentuaram-se durante a década de setenta. A estagnação do número de vagas nas universidades públicas, aliada ao aumento populacional passou a justificar investimentos crescentes das famílias pertencentes aos grupos médios e superiores na educação de seus filhos.

Nesse período, várias escolas de primeiro e segundo grau privadas foram criadas na cidade de São Paulo, compartilhando a mesma ambição de fornecer um ensino de alta qualidade. Donos e dirigentes de cursinhos pré-vestibulares criaram algumas delas. Outras são empreendimentos de recém-chegados no domínio escolar, entre os quais encontra-se uma proporção significativa de mulheres.

A falta de experiência e a complexidade do processo administrativo dos colégios numa economia em crise foram alguns dos fatores que teriam levado, em 1982, onze donos de algumas dessas escolas a criar uma associação - o *Grupo*. A iniciativa foi anunciada como uma tentativa de “aumentar a representatividade das escolas pequenas” e “promover um intercâmbio de experiências administrativas” (GRUPO, 1997: 2).

Esses donos de escola buscavam como parceiros os “pequenos colégios laicos” que compartilhassem uma proposta de trabalho pedagógico similar, definida pela ênfase na “participação do aluno na construção do próprio conhecimento”. Esses princípios eram entendidos como um sinal de renovação pedagógica (id.: 5).

Reunindo-se numa associação de colégios privados, laicos e que se queriam renovadores, os dirigentes dessas escolas preparavam-se para se apresentar no espaço escolar como uma “alternativa para romper o modelo tradicional de ensino” (id. *ibid.*).

Nos termos em que foi colocada, tal proposta dificilmente apareceria como inovadora para quem possui alguma familiaridade com a história das idéias pedagógicas no Brasil. Mesmo a conciliação realizada por alguns dos colégios associados entre essa proposta de trabalho pedagógico, “centrada no aluno”, e uma idéia de qualidade definida de acordo com os interesses mais *tradicionais* do ensino dito tradicional (a produção de altos índices de sucesso em exames considerados essenciais para os grupos sociais a que estavam encarregados de servir, como os vestibulares para as carreiras mais seletivas das universidades públicas) já estava implementada pelo *São Marcos* pelo menos desde o final da década de cinquenta.

Empregadas como se descrevessem uma especificidade desse grupo de escolas, essas palavras de ordem foram usadas sobretudo para definir fronteiras no espaço escolar paulistano. Através delas, os donos desses colégios procuravam impor uma nova maneira de definir a excelência escolar, desafiando tanto os colégios confessionais (que ministrassem um ensino considerado tradicional ou não), quanto os colégios laicos que ministrassem um ensino considerado tradicional. Ora, nessas categorias encontravam-se praticamente todos os colégios que ocupavam o pólo dominante do espaço escolar da cidade de São Paulo na época.

A eficácia dessa estratégia esteve diretamente vinculada à capacidade demonstrada por esses donos de escola em aliar-se a determinados setores do empresariado local, entre os quais os proprietários do *Jornal Estado de São Paulo*, o que proporcionou uma alta visibilidade mediática para suas iniciativas.

Através da análise dos empreendimentos desenvolvidos por essa associação nos quinze anos que se seguiram à sua criação, é possível retratar o processo através do qual esse grupo de escolas particulares laicas conseguiu se impor como detentor de uma alta competência pedagógica. Quase em paralelo, os dirigentes de algumas dessas escolas transformaram-se em interlocutor do Estado na formulação de políticas educacionais. Em retrospecto pode ser dito que o primeiro movimento dependeu tanto do segundo quanto vice-versa<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Nesse trabalho, limito-me à descrição desse processo, identificando os seus momentos chave. Isso permite apresentar alguns dos princípios que permitiram a constituição de um grupo de proprietários e dirigentes de escolas privadas paulistanas em interlocutores legítimos do Estado no que se refere à política educacional. Esse é o limite desse trabalho. Para compreender completamente as condições que tornaram possível essa situação seria necessário construir a história coletiva desse grupo, nomeando as propriedades sociais de cada um dos donos de escola envolvidos e estudando os espaços de socialização por onde transitaram. Isso é objeto de um outro estudo já iniciado. Essas análises permitirão reconstituir os núcleos de formação de poder a partir dos quais gestou-se o sucesso desse empreendimento e pretende romper com a tentação de reduzir essa história a uma ação coordenada, seja dessa associação, seja dos homens de estado que a tornaram possível.

Talvez seja desnecessário dizer que o interesse de uma análise como essa foge inteiramente a uma intenção denunciadora em qualquer das suas versões conhecidas (seja dos interesses escusos do capital, seja das alianças sombrias entre políticos e empresários, etc.). A análise apresentada aqui parte da idéia de que

A atuação da associação se deu em em frentes diferentes. Por um lado, ela tratou de promover eventos que garantissem a sua visibilidade. Por outro lado, ela funcionou como defensora dos interesses dessas escolas nas várias arenas que se formaram durante o período (defesa dos aumentos nas mensalidades, da manutenção dos incentivos fiscais, etc.)

Incluíram-se na primeira categoria uma série de mostras culturais, olimpíadas anuais reunindo alunos das escolas associadas (hoje em seu 13o. ano) e vários debates e seminários organizados periodicamente para a discussão de problemas sociais conjunturais relacionados com a educação ou com a juventude.

O estudo da forma de organização de alguns desses eventos permite identificar alguns dos elementos conformadores dessas estratégias de busca de reconhecimento que nada mais são do que estratégias de construção de um espaço de atuação e de uma autoridade na atuação. Esse estudo é particularmente útil quando se coloca como problema a identificação dos indivíduos e das organizações eleitos como parceiros.

Assim, no caso das olimpíadas, uma observação das fotos das primeiras edições (a primeira tem lugar em 1983) permite avaliar a participação de grandes empresas nacionais e multinacionais situadas em São Paulo como patrocinadoras já nos primeiros anos. Logomarcas da IBM, Xerox, Grupo Pão de Açúcar e o Jornal Estado de São Paulo podem ser vistas nos posters em volta das quadras e nas camisas dos alunos. Esses símbolos são indícios

---

as políticas públicas são o resultado, sempre provisório, de lutas e alianças entre agentes sociais especificamente interessados em cada área da atuação do Estado. A maneira como essas lutas e alianças se resolvem em cada disputa específica define o conteúdo e a forma das políticas concretamente formuladas. Daí se segue que para compreender cada política é necessário identificar os agentes que estiveram envolvidas na sua gestação, os trunfos de que dispunham e o objeto pelo qual lutavam. É para isso que a análise proposta aqui pretende contribuir.

de uma associação que vai progressivamente tornar-se mais forte até à entrada da própria FIESP como financiadora de eventos e projetos em 1996.

Da mesma maneira, no caso das mostras culturais iniciadas em 1983 para divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas áreas pedagógica, cultural e artística dos colégios participantes que receberam uma grande cobertura da mídia impressa paulistana.

Progressivamente, essas *mostras culturais* evoluíram em direção a um *Seminário de Educação e Sociedade* (em 1990), transformado, no ano seguinte, em *Congresso de Educação das Escolas do Grupo*.

Pelo que se pode ver nas publicações da associação a que tive acesso, esses eventos foram, desde o início, pensados como instrumento de *socialização do conhecimento* - validade é claro a partir dos critérios impostos pela associação.

Pensados numa lógica de promoção da capacidade pedagógica dessas escolas, os congressos de educação organizavam-se em torno de temas apresentados como preocupações universais do espaço escolar como um todo.

Pela simples evocação dos temas que orientam os congressos é difícil deduzir que trata-se de eventos promovidos por uma associação de escolas privadas da cidade de São Paulo.

Sucessivamente organizados para discutir a “*Educação para o Desenvolvimento*”, a “*A Qualidade na Educação Básica*”, “*A Escola que se tem, a Escola que se deseja*”, esses congressos recorrem à participação intensiva de personagens célebres no espaço educacional nacional e internacional (como Paulo Freire e Emilia Ferreiro); no espaço político paulista e nacional (como Fernando Henrique Cardoso ainda Ministro, Paulo Renato de Souza já

Ministro da Educação, e Guiomar Namó de Mello - já assessora do Banco Mundial para a educação brasileira); no espaço mediático (como Bóris Casoy e Gilberto Dimenstein), entre outros (op. cit. *passim*).

É nesse sentido que deve ser entendida também a promoção de outros eventos como: um encontro denominado “*Os Presidenciáveis e a Juventude*” em 1989, do qual participaram Lula, Mário Covas (ex-aluno do *Ipiranga*) e Roberto Freire; um festival estudantil de artes, já em sua terceira edição; uma feira de tecnologia para a educação; e, por fim, um Encontro de Estudantes de Educação em 1994 destinado exclusivamente a alunos de magistério e pedagogia de instituições públicas e privadas. Periodicamente acontecem também seminários temáticos (*Brincadeiras na Educação* em 1994, *Telemática* em 1996) destinados a professores e profissionais das escolas associadas ou não.

Inclui-se nessas estratégias um convênio altamente mediatizado com a USP, denominado *Escola do Futuro*, que deu às escolas associadas acesso aos projetos desenvolvidos num laboratório interdisciplinar de pesquisas baseado nessa universidade (*Grupo de Ensino de Ciências*) cujo objetivo é “investigar tecnologias emergentes de comunicação em aplicações educacionais”.

Organizada e apresentada, assim, como autoridade pedagógica, a associação pode contribuir concretamente e de maneira eficaz para que cada uma das escolas vinculadas pudesse apresentar-se no espaço escolar como uma alternativa legítima aos colégios estabelecidos. Elas foram, dessa maneira, resgatadas da posição de inexpressividade para onde seriam inevitavelmente empurradas tanto pelo relativo pequeno número de alunos que estavam encarregadas de formar, quanto pela pouca tradição de atuação na área.

Além dos ganhos em termos de seleção da clientela, esse reconhecimento foi rapidamente compreendido como um instrumento potencial na disputa em torno do valor das mensalidades que se agravou durante todo o período, em função da crise econômica, fazendo aumentar a tensão das relações entre governo, famílias dos alunos e escolas particulares.

Como resultado, um número expressivo de outras escolas passou a pleitear o ingresso na associação. Essa demanda teve efeitos sobre os critérios de admissão colocados inicialmente. A exigência sobre o tamanho dos colégios, por exemplo, não durou muito. Alguns grandes colégios paulistanos, como o *Ipiranga*, juntaram-se ao *Grupo* a partir de 1986<sup>96</sup>.

A primeira crise séria das mensalidades na década de oitenta esteve estreitamente ligada ao Plano Cruzado. Nesse momento, o setor privado de ensino reagiu duramente à imposição do congelamento das mensalidades e à proibição do repasse do aumento dos custos para as mensalidades impostas através de medidas provisórias incluídas no plano. Contando na época com 24 escolas associadas, o *Grupo* formulou uma plataforma de atuação baseada na luta pelo fim da interferência do Estado no processo de fixação do valor das mensalidades<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> A idéia de um ensino “inovador”, mais polissêmica, vigora até hoje quando a associação reúne 52 colégios de primeiro e segundo graus, entre os quais dois estão situados fora da cidade de São Paulo: um em Itu (mas instalado dentro de um condomínio habitado principalmente por homens de negócio paulistanos), outro em Araraquara. É importante notar, porém, que apesar dessas exigências o conjunto de colégios reunido na associação não se caracteriza como um grupo homogêneo nem em termos dos seus dirigentes e/ou proprietários, nem em termos do estilo de escolarização. A idéia de representatividade da associação foi, assim, construída sobre essas diferenças basicamente como uma oposição aos colégios que ocupavam as posições dominantes do espaço escolar paulistano nos anos setenta.

<sup>97</sup> Talvez seja desnecessário dizer que, como em iniciativas similares em outros setores da economia, os empresários da educação raramente vêm incoerência em associar tais demandas com demandas concomitantes pela manutenção dos privilégios fiscais garantidos ao setor.

A partir desse período, a associação encarregou-se de montar o que é descrito em seus folhetos como “uma sólida estrutura de apoio (...) para assessorar as filiadas na difícil tarefa de equilibrar administração com educação” (op. cit.: 8). Para isso contrataram profissionais e empresas especializadas nas áreas financeiras e jurídica e constituíram um *lobby* que se revela bastante eficiente na Assembléia Nacional Constituinte, nas comissões de ensino e de inquérito sobre o ensino implementadas pelo Ministério da Educação, assim como pela Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. Nessa última instância, eles defendem a necessidade de se “desenvolver uma política educativa para o Estado de São Paulo” e de “criar uma pedagogia paulista de qualidade”.

As iniciativas de controle do ensino privado pelo Plano Collor provocaram o aguçamento da estratégia adotada pelo *Grupo*, mas inauguram uma novidade: algumas das escolas associadas passaram a preparar propostas de organização para o sistema de ensino como um todo e não deixaram de apresentá-las insistentemente ao governo, tratando-as exclusivamente como “propostas técnicas” (op. cit., id.)

Tudo se passa nesse momento como se os dirigentes dessas escolas privadas, envolvidos numa queda de braço com as camadas da classe média mais atingidas pela crise econômica, chegassem à conclusão que a solução para o problema das mensalidades seria aparelhar o segmento público do sistema de ensino para acolher os filhos dessas famílias que, embora altamente confiantes na importância das garantias escolares, estão objetivamente impedidas de arcar com os custos dessa escolarização considerada como sendo de alto nível.

Ao mesmo tempo que essas medidas de legitimação eram desenvolvidas, vários proprietários, dirigentes e professores dessas escolas passavam a desempenhar funções

concretas, primeiro junto aos governos estaduais do PMDB já no início da década de oitenta e, mais recentemente, na esfera federal.

De uma participação discreta, a partir da gestão Montoro, nos programas de formação de professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, algumas dessas escolas passaram a intervir diretamente na formulação desses programas, a partir da gestão Fleury<sup>98</sup>. Mais recentemente, várias delas participaram também ativamente da produção dos parâmetros curriculares nacionais e da avaliação dos livros didáticos que tem orientado as compras do governo federal<sup>99</sup>.

Sem nunca abandonarem essa área de atuação, pela qual recebem rendimentos não desprezíveis, os profissionais de algumas dessas escolas tiveram uma participação intensiva também na formulação de convênios e parcerias que têm permitido a sua interferência direta na administração e organização de escolas públicas (Folha de São Paulo, 7/9/1998) e em projetos de assistência a crianças carentes, como é o caso do projeto de arte-educação *Koaraci-Kinderê*. Em 1996, a associação assinou um convênio com a Fundação Roberto Marinho e com a FIESP onde está previsto que as escolas associadas mantenham salas de aula exclusivas para o Telecurso 2000.

Alguns profissionais e dirigentes dessas escolas foram também absorvidos nos altos escalões da política educacional, como é o caso de um dos diretores do *Ipiranga*, licenciado desse cargo no início da gestão Covas para ocupar a posição de Secretário Adjunto da

---

<sup>98</sup> Ver, sobre isso, Perosa (1998)

<sup>99</sup> Entrevista de pesquisa com um professor universitário que também participou dessas avaliações, Campinas, outubro 1998.

Secretaria de Estado da Educação e do antigo dono e fundador de um desses colégios que ocupa um cargo de assessoria de alto nível no Ministério da Educação.

O *Ipiranga* está entre os colégios que se associaram ao *Grupo* alguns anos depois da sua criação, quando a restrição à entrada dos grandes colégios deixa de ser imposta. Mas, já em 1988, o Diretor Geral do colégio assume a direção administrativa dessa associação, cargo que exerce por dois mandatos até 1992. Nesse ano ele é eleito presidente e, reeleito ainda uma vez, termina o mandato em 1994.

Nessa posição, ele ocupou a linha de frente dos enfrentamentos entre escolas e famílias de alunos, principalmente porque esses confrontos tiveram uma importância relativamente maior no *Ipiranga* do que em outros colégios membros do *Grupo*. Essa situação deveu-se particularmente à especificidade do recrutamento realizado por esse colégio e o trabalho pedagógico que se propõe a implementar.

## *A lógica da eficiência, o discurso da qualidade*

“Não escondemos que o nosso objetivo é formar profissionais de sucesso (...) E, como o sucesso passa pela universidade, temos que fazer tudo para que nossos alunos cheguem até lá.”

R., diretor do *Colégio Ipiranga*  
*Revista Veja*, 1997.

Diferentemente dos outros dois colégios, não foi pela história que me introduziram no *Colégio Ipiranga*, mas pela sala dos computadores, pela sala multimídia, pelos laboratórios aparelhados e organizados “com assessoria de professores da USP”.

O Colégio, dizem-me, é moderno. Para ilustrar a ideia mostram-me a rapidez com que são apropriados os procedimentos pedagógicos de última geração disponíveis tanto no mercado das ideias educacionais (teorias de aprendizagem diversas) quanto no mercado de materiais educacionais (livros, revistas, *softwares*, etc.). “Há cada dois anos tudo muda por aqui”, é o que me contam dois coordenadores entrevistados.

Ainda insisto um pouco a respeito das origens do colégio. Essa informação me permitiria identificar os princípios das decisões de investimento que acabaram por definir o colégio como um dos melhores preparadores para os vestibulares paulistanos. Um professor lamenta-se,

“já falei várias vezes com o R. É importante fazer a história do colégio. Mas não há nada. Está na cabeça das pessoas, está esquecida. Seria preciso procurar os documentos. R. não dá valor a isso. É outra mentalidade.”

Sobre a fundação do colégio:

“Foi um engenheiro, Dr. G., que [dava aulas] num curso, tipo [pré-]vestibular, naquela ocasião chamado Panamericano. Ele, com outros professores, (...) ele [sendo] o cabeça dos professores, fundaram aqui o que eles chamaram de *Colégio Ipiranga*. A partir daí foi crescendo.

R. é sobrinho do Dr. G. e é hoje o Diretor Geral do *Ipiranga*, cargo que assumiu no início dos anos oitenta. Formado em Administração de Empresas, foi escolhido pelo tio para levar adiante o colégio. Nenhum dos meus informantes no colégio sentiu-se suficientemente à vontade para discutir comigo esse processo.

No decorrer do trabalho de campo, cheguei a conversar pelo telefone com um dos vice-diretores do colégio que apresentou-se como filho desse fundador. Um professor referiu-se a esse cargo como sendo “uma função de representação”, o que parecia significar sem poder de decisão.

R. não chegou a me conceder uma entrevista. Esquivou-se, entregando-me aos cuidados da Diretora Cultural, uma “pessoa altamente capacitada para lhe apresentar o colégio”, e justificando-se: “é importante saber delegar as funções. Escolher a pessoa certa e delegar”.

Foi, portanto, de maneira indireta que reuni as informações a seu respeito. As principais fontes foram as entrevistas com os professores e artigos publicados em jornais e revistas, vários deles tratando de enfrentamentos entre o colégio e pais de alunos por causa das mensalidades. Também utilizei outros materiais impressos produzidos pelo colégio e pela associação de escolas particulares da qual ele foi Presidente por dois mandatos.

Mesmo dispondo de vários documentos, não foi possível reconstruir uma biografia de R. ou de seu tio. Não consta do material que consegui reunir, por exemplo, nenhuma informação sobre a família desses dois homens.

Não obstante, foi possível reconstituir, a partir desse mesmo material, alguns dos princípios da atuação de R. enquanto diretor geral do *Ipiranga*: um executivo na direção de uma empresa, por oposição à imagem mais intelectualizadas na qual investem de forma privilegiada outros diretores de escolas paulistanas, como o do *Colégio São Marcos*. Sua preocupação básica parece ser, já que inúmeras vezes repetida na imprensa, a eficiência do processo educativo. Trata-se de uma eficiência que é medida ano após ano pelas taxas de aprovação nos vestibulares. Recentemente, uma reportagem notava, com bastante pertinência, a recorrência de palavras como *qualidade total*, *globalização* e *gerenciamento moderno* no material impresso produzido pela escola (Revista Veja-São Paulo, 1997: 16).

Como indícios concretos do poder organizador dessas palavras de ordem, normalmente associadas à administração das grandes empresas, estão, por exemplo, os investimentos em dinheiro, tempo e energia dos seus profissionais no processo de pleitear um certificado ISO, garantidor do alinhamento do colégio às exigências da *qualidade total*.

*Globalização*, por sua vez, é o termo unificador de uma série de iniciativas e programas, entre os quais encontra-se o acesso ilimitado e gratuito à Internet garantida aos professores e alunos, os programas intensivos de intercâmbio com colégios nos EUA, Canadá e Japão, desenvolvidos tanto para alunos quanto para professores, o significativo espaço destinado a revistas e gibis estrangeiros na biblioteca. Além disso, o colégio é credenciado

para administrar alguns dos testes que fazem parte do processo de seleção para universidades norte-americanas, como o *PSAT (Preliminary Scholastic Aptitude Test)*, por exemplo.

Por *gerenciamento moderno* traduz-se uma série de iniciativas que impõem uma impessoalidade bastante marcada à organização pedagógica do *Ipiranga*. Não há, por exemplo, reuniões de pais. A remuneração dos professores é vinculada aos projetos de melhoria do ensino propostos por esses e avaliados por uma comissão previamente instituída. A adequação do trabalho pedagógico é discutida em função índices de aprovação nos grandes vestibulares paulistas (USP, FGV, Unicamp), minuciosamente registrados.

Esse colégio, “fábrica de produzir calouros”, como foi descrito na reportagem mencionada acima, sempre funcionou no mesmo prédio - próximo ao centro da cidade - em que se encontra ainda hoje, depois de sofrer diversas reformas para se adaptar às novas demandas do trabalho pedagógico.

#### Um olhar do exterior

O prédio hoje aparece como um edifício compacto rodeado por muros altos. Os espaços ajardinados, que até meados dos anos oitenta eram utilizados como espaços de recreação dos alunos, foram recentemente tomados por novas salas de aula, laboratórios e quadras cobertas. Um tráfego intenso passa pelas ruas em torno do colégio durante todo o dia. Trata-se de uma região essencialmente comercial onde se vê poucos imóveis residenciais, geralmente altos edifícios de apartamentos.

O barulho e a agitação de pessoas que entram e saem em grande número são constantes no hall da escola. Ali o pé direito é duplo e ao fundo encontram-se as escadas de concreto que levam às salas de aula, laboratórios e à grande biblioteca situada no mezanino. À esquerda encontra-se uma cabine de vidro - a recepção - onde uma moça ocupa-se ao mesmo tempo dos visitantes e dos três telefones que estão ao seu lado.

À direita vê-se uma grande mesa coberta por pilhas de prospectos que anunciam diferentes vestibulares em São Paulo e outras cidades. Um rapaz com uniforme de segurança está sempre de pé ao lado da porta. É ele quem me explica que esses prospectos estão ali porque é o período do vestibular. Haverá em seguida o período do concurso de admissão, quando o hall estará constantemente cheio com os pais de prováveis candidatos à procura de informações. Depois será o momento das informações sobre as viagens, os campings ou outras atividades propostas aos alunos. Todo o material impresso que trata dessas atividades fica exposto nessa mesa para consulta geral.

O solo desse hall assim como dos outros espaços internos do colégio é coberto por uma lâmina de vinil preto antiderrapante e todo o mobiliário segue o estilo padrão de móveis de escritório sem maiores ambições de distinção.

Na sala dos coordenadores das diferentes disciplinas, a brancura das paredes é quebrada por algumas reproduções de quadros conhecidos - "*La chambre à Arles*" de Van Gogh, "*La fenêtre*" de Matisse.



O professor de história que me acompanhou durante um *tour* de reconhecimento pelas diferentes dependências da escola chamou repetidas vezes a minha atenção para determinados detalhes que, segundo ele, definiam a qualidade do ensino ministrado no colégio: os três laboratórios (física, química e biologia), “construídos e equipados sob a orientação de professores famosos da USP” e cujo diretor (responsável pela formulação das experiências a serem desenvolvidas pelos estudantes) recebia um salário mensal de aproximadamente R\$20.000; a biblioteca (20.300 volumes); e a rede de informática (150 computadores e uma sala especialmente planejada para o ensino de informática), cuja diretora (responsável pela construção dos materiais de ensino informatizados) recebe um salário mensal da ordem de R\$25.000.

O colégio dispõe também de uma sala "multimídia" onde está reunido todo o material necessário à pós-produção de filmes e ao tratamento, por computador, de som e imagens.

O colégio tem classes de ensino fundamental - da quinta à oitava série - e do ensino médio. Ao contrário dos outros dois colégios estudados aqui, o *Ipiranga* oferece poucas barreiras à entrada de novos alunos. O processo de admissão no colégio é, não obstante, implementado ritualisticamente todos os anos. Para entrada na primeira série do ensino médio exige-se a aprovação num exame realizado no início do segundo grau, composto por provas de português, inglês e matemática. A direção do colégio não permite a divulgação do número de candidatos. O colégio tem 16 classes de primeira série. A cada ano, pelo menos uma turma de alunos novos é formada na segunda e terceira série do ensino médio. Esses alunos não são submetidos a nenhum controle para serem aceitos. Os coordenadores entrevistados

ressaltaram, porém, que não se aceita alunos com histórico escolar muito ruim (apresentando uma história de notas baixas) ou que tenha sofrido alguma reprovação.

O ensino médio reúne hoje cerca de 2.760 alunos (16 classes de primeira série, 15 de segunda e 13 de terceira). Até o início dos anos noventa, um dos critérios de formação das turmas era também o sexo: as turmas de rapazes eram separadas das turmas das moças. Hoje as turmas são mistas, agrupadas a partir da segunda série de acordo com a área do conhecimento onde se encontra a carreira universitária para a qual os alunos pretendem prestar vestibular. Para a constituição das diferentes turmas no interior de uma mesma área, por sua vez, os alunos são reagrupados de acordo com o seu desempenho no ano letivo anterior. O resultado é a formação de turmas altamente homogêneas.

## Os clientes

Quando o contador José Spedo matriculou seu filho no *Colégio Ipiranga*, de São Paulo, em 1966, achou que valeria a pena gastar perto de 100 reais por mês ao longo de oito anos para garantir uma boa educação ao pequeno Carlos Eduardo. Com a ajuda da mulher, que trabalhava como nutricionista, precisou esforçar-se para investir quase 9.000 dólares na educação do filho, do ginásio até ele ficar pronto para a faculdade. Na época, os colégios públicos ainda serviam para preparar o aluno para a faculdade e eram uma boa alternativa. Mas José Spedo optou pelo diferencial que na época fazia a fama do *Ipiranga*: currículo puxado, que exigia algumas horas de estudo, e professores de renome, que também lecionavam em universidades. Ao deixar o colégio, formado, o jovem Carlos Eduardo Spedo levou o último carnê da escola para o pai pagar, com data de dezembro de 1973, no valor de 380 cruzeiros, o que, cinco moedas e seis planos econômicos depois, equivaleria a 110 reais. Carlos Eduardo formou-se engenheiro eletrônico e hoje trabalha na área de telecomunicações. Com 41 anos de idade, casado com Maria Helena, também ex-aluna do *Ipiranga*, com casa própria e dois carros na garagem, o hoje senhor Spedo acredita que o esforço feito pelo pai foi compensador. Só assim para fazer pelo filha o que seu pai fez por ele.

Mariana, 14 anos, também estuda no *Ipiranga*. Está na 8a. série e deve continuar no colégio até acabar o 2o. grau. O carnê da menina é um assombro: 673 reais, seis vezes mais do que o avô pagou pelos estudos do pai. Se fosse seu único gasto com os estudos da filha, Spedo já teria um rombo no bolso, com 57.000 reais, em sete anos. Mas há ainda o curso particular de inglês, à conta de 180 reais por mês. Fora os livros, mais 600 reais pagos no início do ano. Somando alguns extras, como aula de equitação, esporte menos exótico [do que poderia parecer] num ambiente onde [paga-se] quase 700 reais pela mensalidade [do colégio], o engenheiro avalia que, no total, a aposta na educação da filha vai custar-lhe 90.000 reais, sem contar o preço do curso primário. A situação fica mais grave porque Spedo tem mais um filho, Eduardo, que estuda em outro colégio particular - o Augusto Laranja. No total, Carlos Eduardo irá desembolsar cerca de 170.000 até o começo do próximo século. É o valor da casa onde ele mora, num bairro de classe média alta em São Paulo. Na análise que fez para escolher a escola, Spedo considerou a qualidade do ensino como fator determinante. Da mesma forma, quando o *Ipiranga* aumentou o preço e diferenciou seu produto [no início da década de oitenta], Spedo era justamente o cliente que tinha em mente. "Mariana terá uma formação cultural sólida e um bom relacionamento social, que lhe dará a base para obter uma boa posição no futuro", prevê. (...)

O que o *Ipiranga* fez foi aumentar a mensalidade, que saltou de 127 reais para 673 [entre 1980 e 1997]. Diminuiu o número de alunos por sala de aula, estabeleceu um regime de competição em que todos os anos as turmas são reclassificadas de acordo com as notas (...). Entre pedagogos e professores, possui profissionais disputadíssimos (...). O resultado é que, entre outras boas escolas de São Paulo, o colégio se tornou um campeão de vestibulares, com 270 - ou 51% - de seus alunos inscritos aprovados nos exames mais difíceis de São Paulo.

*Revista Veja*, 13/08/97

Os coordenadores e professores entrevistados no *Ipiranga* mostraram muita dificuldade em definir, a partir de suas próprias observações, o perfil social dos seus alunos. O tamanho do colégio e as (poucas) barreiras colocadas para a entrada dos alunos são fatores que contribuem para a ocorrência de uma alta heterogeneidade da sua população estudantil.

Tomando essa hipótese como ponto de partida, tratei em primeiro lugar de homogeneizar o grupo que responderia ao questionário em termos de performance escolar.

Em um colégio desse porte, é inevitável encontrar uma grande diferença de rendimento entre as turmas consideradas mais avançadas e as mais atrasadas. Como esse trabalho tem por objetivo discutir a escolarização daqueles chamados a ocupar posições dirigentes que definem-se em termos da exigência de altas credenciais escolares, não fazia sentido realizar investimentos de pesquisa especiais sobre uma população que, embora estudando numa das melhores escolas paulistanas, está fadada a um desempenho proporcionalmente inferior (se visto em termos de média) em relação aos seus colegas. O questionário foi, assim, respondido pelos alunos da primeira turma de cada uma das áreas de conhecimento (Exatas, Humanas e Biológicas)<sup>100</sup>.

Dado o tamanho do colégio, esse procedimento pede que os resultados sejam utilizados com prudência para a caracterização do conjunto da sua clientela. Mas eles podem, não obstante, ser usados para responder à seguinte pergunta: quem melhor aproveita o ensino ministrado pelo *Ipiranga*? Em outros termos, esses dados permitem visualizar os grupos de alunos que esse colégio está encarregado de servir com maior eficácia.

---

<sup>100</sup> Em 1996, as segundas séries reuniam 627 alunos, distribuídos em duas turmas da área de humanas, cinco da área de exatas e oito da área de biológicas.

Não se trata aqui de famílias em posições tão dominantes quanto no *São Marcos*. Também não se trata de famílias em processo tão acentuado de ascensão quanto no *Santo Estêvão* (ver a primeira parte do Anexo).

Os pais dos alunos são profissionais liberais em maior proporção do que nos outros dois colégios. Eles são dirigentes numa proporção bem menor do que no *São Marcos* e são profissionais ou proprietários empregadores numa proporção um pouco menor do que no *Santo Estêvão*. Os avós paternos, por sua vez, estão distribuídos em proporções muito parecidas entre cinco categorias (profissionais liberais, funções não manual de rotina, proprietários empregadores, proprietários por conta própria e produtores rurais autônomos). Não se percebe uma categoria ocupacional com um alto nível de dominância.

Esses elementos parecem indicar que essas três turmas do *Ipiranga* agrupam jovens oriundos de diferentes segmentos das classes médias cujos investimentos escolares realizados na geração dos pais deram bons resultados e que, por isso, continuam apostando nessa via para a inserção dos filhos. Essa, aliás, é a história contada no quadro acima.

### *Cisma cultural*

As respostas ao questionário foram também tratadas por área de especialização. Ao guardar a especificidade de cada turma procurei verificar até que ponto a segmentação em termos de domínios do conhecimento corresponderia nesse colégio a uma segmentação dos alunos em termos de origem social e/ou gênero e em termos de práticas escolares e culturais.

As tabelas que apresentam o resultado desse trabalho podem ser encontradas no final do capítulo. Tais resultados sustentam o argumento da ocorrência de uma segmentação social dos alunos do colégio que acompanha a segmentação das áreas de conhecimento.

Para se compreender a importância desses resultados, é preciso ter em mente, por um lado, que, para os alunos, cada área de especialização no secundário corresponde a um grupo de carreiras desejadas no nível superior, como mostra a tabela abaixo. Nesse sentido, a segmentação precoce, tal como praticada no *Ipiranga*, avança em alguns anos as fraturas entre grupos de profissionais que têm sido objeto de vários estudos<sup>101</sup>.

TABELA 4.1  
COLÉGIO IPIRANGA  
ALUNOS (%), SEGUNDO O CURSO SUPERIOR ALMEJADO, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURSO SUPERIOR	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
administração	0,0	19,4	0,0	7,9
arquitetura	14,3	2,8	3,1	5,6
ciências biológicas	0,0	0,0	6,3	2,2
ciências sociais	0,0	2,8	0,0	1,1
computação	9,5	0,0	0,0	2,2
direito	14,3	58,3	9,4	30,3
economia	0,0	2,8	0,0	1,1
engenharia	47,6	0,0	0,0	11,2
engenharia genética	0,0	0,0	3,1	1,1
estilismo	0,0	2,8	0,0	1,1
fisioterapia	0,0	0,0	3,1	1,1
jornalismo	4,8	5,6	0,0	3,4
matemática/engenharia	4,8	0,0	0,0	1,1
medicina	4,8	0,0	68,8	25,8
nutrição	0,0	0,0	6,3	2,2
odontologia	0,0	2,8	0,0	1,1
psicologia	0,0	2,8	0,0	1,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

<sup>101</sup> Ver, por exemplo, Dubar (1991).

Por outro lado, essas fraturas só teriam sentido de fato se as experiências escolares dos alunos de cada área tivessem uma forma substantivamente diferente das experiências dos alunos de outras áreas. Pelo que é possível concluir da análise do currículo e das entrevistas com os alunos, esse é exatamente o caso.

No que concerne ao currículo, a diferenciação se dá através do já tradicional aumento do número de hora-aula das disciplinas do domínio de especialização. Os professores podem ser os mesmos, mas geralmente há uma variação razoável: “o melhor professor de matemática vai, é claro, para as turmas de exatas. Mas todos os professores são bons”, explicou um dos coordenadores.

Além disso, essas diferenças referem-se também à maneira como os conteúdos dessas disciplinas são transmitidos. Assim, as turmas de humanas têm um maior número de aulas de redação e de inglês e essas aulas são ministradas em laboratório quando as turmas são divididas em duas, implicando um menor número de alunos por professor. As turmas de exatas e biológicas têm um maior número de aulas das disciplinas exatas e biológicas correspondentes.

É através dos testemunhos dos alunos, porém, que se percebe com mais clareza que a permeabilidade entre os três grupos não se dá de maneira fácil e é particularmente conflituosa entre os alunos das turmas de humanidades (bem menos numeroso) e os alunos das outras duas áreas. Os rótulos - “burrinhos”, para o pessoal das humanas, e “nerds” para o pessoal das exatas - são apenas uma das dimensões nas quais se negocia as identidades e enfrentamentos

profissionais futuros. As lanchonetes freqüentadas durante o recreio, os programas de final de semana, as próprias roupas dos alunos são instrumentos comuns de separação e de alianças.

Nada disso, é claro, está ausente da paisagem dos outros colégios. As divisões, painéis, grupinhos são elementos mais do que comuns nesses ambientes. A especificidade da experiência escolar que tem lugar no *Ipiranga* está no reforço que a instituição oferece, através da organização da forma de transmissão do conhecimento, para a consolidação dessas separações.

A categoria *sexo* parece ser a menos operatória na construção da oposição principal entre as turmas de exatas e biológicas de um lado e as turmas de humanas por outro. Ela é importante, não obstante, para definir a área de exatas como *masculina* (aí encontra-se a proporção de três rapazes para cada duas moças) e a turma de biológicas como *feminina* (uma proporção de três moças para cada dois rapazes). A área de humanas é a única a contar com uma proporção praticamente idêntica de moças e rapazes.

TABELA 4.2  
COLÉGIO IPIRANGA  
ALUNOS (% e nos. absolutos), SEGUNDO O SEXO, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

EXATAS		HUMANAS		BIOLÓGICAS		TOTAL	
F	M	F	M	F	M	F	M
40,0	60,0	52,8	47,2	61,5	38,5	51,8	48,2
14	21	19	17	24	15	57	53

Diferentemente do sexo, a etnia já funciona como categoria operatória de divisões entre os alunos de cada área de especialização. A alta proporção de alunos de aparência oriental no *Ipiranga* é facilmente notada em qualquer observação dos corredores do colégio,

do pátio nos intervalos das aulas e do portão principal no final do período de aulas. Não obstante, essa população é muito desigualmente distribuída entre as três áreas. Enquanto nas turmas de biológicas e exatas, encontra-se, em média, um aluno com sobrenome de origem chinesa, japonesa ou coreana para cada dois alunos com sobrenomes de outra origem, nas turmas de humanas essa proporção fica em torno de um para cinco.

Nos testemunhos dos alunos a clivagem étnica é bastante pronunciada. Nota-se particularmente a naturalidade com que se faz a associação dos alunos de etnia japonesa com os *nerds* do colégio. Um dos alunos entrevistados chegou mesmo a se dizer “amedrontado” de entrar na “lanchonete dos japoneses” na hora do lanche. Segundo ele, circulam no colégio várias histórias de alunos sendo agredidos pelos colegas japoneses por “invasão de território”. Perguntado, porém, se já havia presenciado alguma dessas agressões ou se conhecia pessoalmente alguém que o tivesse, esse aluno negou.

Também no que se refere às propriedades sociais das famílias, as diferenças entre os alunos de humanidades e os alunos das duas outras áreas são significativas. Com relação à ocupação do pai, a proporção de alunos filhos de profissionais liberais é bem maior nas turmas de exatas e biológicas. Os alunos dessa última, por sua vez, são em muito maior proporção filhos de dirigentes de alto nível e de proprietários empregadores.

A ocupação da mãe, por sua vez, não tem o mesmo poder discriminatório aqui. Nas três áreas, o maior grupo ocupacional é o das mães profissionais. Alguma diferença na organização familiar pode ser intuída a partir da informação de que as mães dos alunos da área de humanidades são donas de casa numa proporção maior e dispõem de um diploma superior em menor proporção do que no caso das mães dos alunos dos outros dois grupos.

A inclusão da ocupação do avô paterno na composição das propriedades definidoras de cada grupo faz aparecer uma especificidade do grupo de alunos da turma de exatas. Seus avós paternos são profissionais liberais em menor proporção do que nos outros dois grupos. Em contrapartida, eles são proprietários empregadores em maior proporção do que nas outras áreas.

Os dados sobre a instrução do avô paterno completam a paisagem esboçada acima, mostrando que uma maior proporção de avós dos alunos das turmas de humanidades obteve diplomas superiores. Mais particularmente, eles indicam que os diplomas superiores são mais antigos nas turmas de humanas do que nas turmas de biológicas e nessas últimas mais do que nas turmas de exatas.

Quando colocados em relação, esses indicadores sustentam consistentemente a idéia de que a função de *sociodicéia* desempenhada por esse colégio tem como uma das suas formas de operação por excelência a constituição de um cisma cultural que é sobreposto de forma mais ou menos harmônica às oposições sociais dadas por categorias como pertencimento étnico e origem social.

Dessa maneira, para compreender o trabalho pedagógico desenvolvido no colégio é necessário levar em conta a sua contribuição à construção de diferenças e identidades entre grupos de alunos com base em suas áreas de especialidade, fadadas a travestir-se em profissões. Na diferença entre humanas e biológicas/exatas, o que parece estar em jogo é a clássica oposição “técnicos x humanidades”. Mais do que uma diferenciação na carreira, essas

clivagens dizem respeito a diferenças na forma de viver a carreira, como mostra Dubar (1991), e têm efeitos concretos sobre a prática dos profissionais<sup>102</sup>.

As fronteiras que a forma específica de transmissão dos conhecimentos implementada pelo *Ipiranga* ajuda a construir não são visíveis apenas na análise da relação entre currículo e propriedades sociais ou sentida apenas pelos alunos. Como seria de se esperar, essas divisões são percebidas e vividas de forma bastante aguda também pelos professores, que não hesitam em localizar a oposição das áreas na relação entre as disciplinas clássicas da área de humanas - história e geografia - e as exatas - matemática, física, química.

L. [coordenador de matemática]: “É assim... quer dizer, se eu... se eu olhar um aluno que me incomoda, incomoda o professor de exatas, chato, desinteressado, geralmente ele é um aluno... muitas vezes ele é um aluno que não incomoda o professor de humanas... e de... geografia. Por exemplo, com a Regina [professora de história], quantas vezes um cara que eu odeio, que me atrapalha na aula, é um... é o queridinho da Regina [professora de história]. (...). Quantas e quantas vezes. Ele acaba não estando muito adequado àquela aula”.

S. [coordenadora de português]: mas português não é verdade, não é L.?

L.: português não, porque é muito parecido. Língua eu acho muito parecido com matemática. Mas humanas, história, geografia e exatas é meio... mutualmente exclusivo, né?

### **Urgência, competição, pragmatismo**

A subordinação do trabalho pedagógico às exigências de uma performance bem sucedida no exame vestibular transforma, nesse colégio, a competição e a urgência em instrumento pedagógico por excelência. Isso, contribui, sem dúvida, para que tanto o modo de

---

<sup>102</sup> Ver em Dezalay (1997) um exemplo da contribuição que o estudo dos conflitos entre profissionais pode dar para a análise da gênese de políticas governamentais.

organização da transmissão do conhecimento, quanto a representação do mundo por ele veiculada, sejam vividos como natural pelos alunos e professores.

O traço que une os alunos do *Ipiranga*, segundo os coordenadores do colégio, é o desejo de receber uma boa preparação para os vestibulares mais prestigiosos (o que quer também dizer seletivos). É respondendo a essa ambição, compartilhada tanto pelos alunos das turmas de exatas e biológicas, quanto pelos alunos das humanas, que o *Ipiranga* consegue existir como espaço de encontro entre esses grupos.

O colégio caracteriza-se assim pela sua capacidade em acomodar pragmaticamente as diferentes motivações e as diferentes justificações que levam cada um a procurar essa preparação eficiente para os bons vestibulares. O essencial para os professores e coordenadores do *Ipiranga* é que o trabalho escolar seja bem feito e a definição de bem feito consensualmente aceita é aquela dada pelas exigências do vestibular.

Nessa lógica, não há espaço para o uso de invectivas morais para o incitamento ao trabalho, como no caso do *Colégio Santo Estêvão*. Não há qualquer exigência em relação a uniforme, a horário de entrada ou de saída. A presença nas aulas nunca foi exigida.

Considerando a aprovação no vestibular como um fim em si mesmo e associando-o a uma ética do trabalho que enfatiza o esforço pessoal, a escola administra com eficácia o grupo de mais de 2000 alunos que estão no secundário. O aluno do *Ipiranga*, eu ouvi isso inúmeras vezes, é um "aluno feliz". Conscientes das implicações do tamanho do estabelecimento, os professores e coordenadores entendem que a capacidade do colégio em garantir espaço para todos os gêneros de alunos é relativa ao engajamento dos alunos na atividade que dá sentido a toda a estrutura: trabalhar muito.

Os elementos que caracterizam a organização do ensino oferecido pelo colégio podem ser visto como estratégias implementadas para garantir a acolhida desta diversidade. Dessa forma, compreende-se melhor o recrutamento de professores cujos estilos de ensino sejam bastante variados, a divisão da população estudantil em classes homogêneas em relação ao desempenho escolar e à área de estudos, e a ausência de normas disciplinares rígidas.

Esse laxismo disciplinar é, no entanto, muito diferente daquele do *São Marcos*. Enquanto nesse colégio o laxismo disciplinar é uma forma de aceitar a delegação das famílias da autoridade sobre os filhos e gerenciar no interior mesmo do colégio as diferentes experiências que dão sentido à idéia de *ser jovem*, no *Ipiranga* o laxismo nada mais é do que uma maneira de reverter para os pais o contrôlo sobre a vida escolar dos seus filhos que o colégio se recusa a fazer.

Os pais estão, dessa maneira, encarregados de zelar pelas conseqüências das atividades dos seus filhos. Mesmo assim, a comunicação entre o colégio e esses pais é considerada como uma troca de informações. Não existe reunião de pais. Como explica a diretora cultural entrevistada, «tudo o que os pais querem saber [sobre os seus filhos] está disponível por telefone - temos mais de dez linhas à disposição deles - e através da Internet».

Além dessas linhas telefônicas e da Internet, um *Boletim Informativo* é enviado aos pais todas as semanas em que seja registrada alguma ocorrência de faltas e/ou atos de indisciplina em classe ou fora dela. Toda uma prática de vigilância (como a permanência de bedéis em vários pontos do colégio e a manutenção de câmaras de filmar nos corredores, pátios e recantos onde os alunos costumam se reunir) coexiste assim com a recusa em condenar comportamentos. Os alunos só recebem advertência ou reprimenda do pessoal do

colégio quando suas ações colocam em risco a aprendizagem de seus colegas, como no caso de “bagunça” em classe ou nos corredores.

O agrupamento dos alunos em classes homogêneas segue a mesma lógica de acomodação das diferenças, o que significa sobretudo consolidá-las. Os professores são estimulados a desenvolver um estilo próprio de ensino que, administrado quase como uma especialidade, permite a sua adequação aos diferentes tipos de turma, seja em termos de performance (mais avançada, mais lenta), seja em termos da área de especialidade (humanas, exatas ou biológicas).

Mais importante, tudo isso permite que as condições extremamente competitivas do vestibular possam ser reproduzidas dentro do colégio. Cada aluno recebe no seu boletim bimestral uma escala com a sua posição em relação aos seus colegas de classe e de série. No final do ano, esses resultados definirão a turma onde cada um deles será colocado na série seguinte.

Mais importante ainda, esses resultados são alardeados no colégio como um “indicador do desempenho dos alunos nos exames vestibulares”. Dessa maneira, o colégio traz para dentro dos seus muros a lógica de eliminação do concorrente que orienta os exames vestibulares brasileiros e coloca os alunos num estado de concentração máxima na preparação para o exame.

Para essa concentração contribui a diretriz do colégio de não aceitar a renovação da matrícula dos alunos reprovados (em torno de 10% por série).

« [Se o aluno repete] o colégio começa a pensar que ele não está feliz aqui e que o melhor seria talvez que ele procurasse um outro tipo de colégio... (...) Algumas vezes o aluno não está bem aqui (...) e aí... É uma maneira de... de... de mostrar para a família que... porque insistir... numa escola que talvez não seja a mais adequada. »

(S., coordenadora de português)

Essa retórica que insiste em tratar a experiência escolar dos alunos em termos da sua felicidade ou bem estar é, como já foi notado, recorrente entre os profissionais entrevistados. Entretanto, ela não é suficiente para amenizar a rigidez da organização do trabalho no *Ipiranga*. Ela é, antes, um dos indicadores da ambigüidade com que os professores e coordenadores tratam a concentração do trabalho pedagógico em torno da preparação para o vestibular.

É possível notar, por um lado, um orgulho evidente em relação aos excelentes resultados dos alunos e aos inúmeros recursos de que dispõem para realizar uma preparação bem sucedida. Entre esses, é sempre mencionada a qualidade dos laboratórios e dos materiais didáticos (livros, softwares, etc.) produzidos pelo próprio colégio, assim como os investimentos na formação contínua dos professores - programas de participação em cursos, estágios e conferências no exterior, convênios de cooperação com a universidade, etc.

Por outro lado, esses mesmos professores e coordenadores insistem em chamar a atenção para a importância das atividades destinadas a "ampliar o horizonte cultural" dos alunos, afirmando que a concentração exclusiva no vestibular é contra-producente. O colégio dispõe de um departamento cultural encarregado de organizar diversas atividades para os alunos, como viagens, saídas para sessões de cinema e teatro, etc.

Esta ambigüidade parece estar associada às alterações realizadas nos vestibulares e à consequente desvalorização do estilo de competência escolar associada ao acúmulo de conhecimentos. A existência em si mesma de um departamento cultural pode ser tomada

como um indicador dessa vinculação na medida que sua criação foi concomitante às modificações nos vestibulares da Unicamp e da USP.

### *O que se ensina quando se ensina português?*

« A partir do segundo semestre do primeiro ano a gente começa a limitar as opções de leitura de acordo com a lista [de livros] do vestibular. Não dá para fazer de outro jeito. Já que o vestibular insiste em ter uma lista obrigatória de leitura... (...) nós seguimos a lista. Algumas vezes a gente não está de acordo com a lista, algumas vezes a gente pensa que ela é totalmente inadequada. (...)

Eu acho que a universidade tem ainda um jeito... um jeito pedante de fazer essas escolhas porque eles não têm contato com os alunos do segundo grau. Eles [os alunos] são pessoas entusiasmadas (...) mas numa outra dimensão (...), eles não estão muito preocupados com as grandes reflexões do homem do século XVIII. Eles querem saber qual é a grande reflexão que eles podem fazer agora. Eles pensam primeiro no imediato, mas não tem nada de errado com isso. (...) Então aqui... a gente não faz um curso para [futuros] escritores. A gente faz um curso para que eles possam se exprimir com clareza, coesão e consistência na vida profissional, na vida cotidiana.»

(S., coordenadora e professora de português)

O *Colégio Ipiranga*, criado em 1934, é o mais antigo dos três estabelecimentos estudados nessa pesquisa. Para o recrutamento de seus primeiros professores, o fundador privilegiou também aqueles já vinculados às universidades mais prestigiosas da cidade e que, nesse momento, ainda estavam disponíveis para ensinar nos colégios secundários privados. Essa escola, no entanto, não ficou conhecida por um perfil *intelectualista* como o *São Marcos*, e sim pela sua eficácia em preparar os alunos para os vestibulares, particularmente para o vestibular de medicina da USP.

Essa orientação esteve ligada à concentração dos esforços durante muito tempo nas disciplinas científicas, as áreas mais valorizadas dos vestibulares antes da reabilitação do

português nos anos oitenta. Os professores universitários empregados nas escolas eram aqueles originários das Faculdades também científicas e a ênfase era colocada no domínio dos conteúdos exigidos no programa do vestibular.

A necessidade de se distanciar do conceito de preparação para o vestibular associada aos cursinhos e a valorização, relativamente recente, das capacidades interpretativas dos alunos em oposição ao domínio dos conteúdos levaram essa escola a tornar-se bastante sensível ao debate sobre a *formação para a vida* em oposição à *formação para o vestibular*.

O curso de português é diretamente afetado por esse debate. Historicamente, esse curso ganha importância paralelamente às modificações introduzidas no vestibular e sua organização é submetida às exigências colocadas pelos programas desses exames.

A orientação mais recente do vestibular impõe um novo compromisso. Amplia-se o leque de experiências culturais proposto aos alunos, mas essa ampliação é justificada e organizada em função da preparação para o vestibular. O tratamento da cultura proposto pelo curso de português do *Colégio Ipiranga* passa a oscilar entre a liberdade criativa e a apropriação dócil dos conteúdos exigidos pela universidade.

Os professores se dizem limitados e, na sua frustração, formulam críticas agudas ao programa do vestibular, que responsabilizam pela rigidez dos limites impostos a seu trabalho<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> Correndo talvez o risco de generalizar em excesso, eu parto aqui da entrevista com Sílvia, coordenadora da área de língua portuguesa do colégio, também professora do secundário, para examinar as reações dos professores. A posição de coordenadora que ela exerce há mais de dez anos, o fato dela estar encarregada, entre outras funções, do recrutamento dos professores da área, e a utilização recorrente do *nós* durante a entrevista parecem-me autorizar que ela seja considerada como uma espécie de porta-voz de seus colegas no que diz respeito aos assuntos tratados aqui. Assuntos esses, sempre é bom lembrar, que são muito discutidos no interior do colégio.

O engajamento da maioria dos alunos na preparação para o concurso não facilita a gerência dessa ambiguidade. As experiências de trabalhar conteúdos ausentes do programa correm sempre o risco de parecerem sem propósito e de serem vistas pelos alunos como desperdício de um tempo já considerado como reduzido:

« Eu gostaria de ter mais tempo para discutir mais constantemente com os alunos sobre os editoriais de jornais, a literatura contemporânea, as vanguardas que ninguém viu ainda. A Fuvest não pede poesia concreta porque os professores lá não gostam de poesia concreta (...). Eu digo aos alunos, a gente vai fazer um pouco disso no curso de redação e eles fazem e eles gostam, mas [eu digo] olha, isso só serve para o vestibular da PUC... a USP é ainda aquilo... um academicismo que lembra os anos trinta.»<sup>104</sup>

Essa falta de tempo tem efeitos concretos sobre o modo de apropriação das obras de arte proposto aos alunos. É nessa lógica que compreende-se o caráter sempre periescolar das visitas aos museus, das idas ao teatro e mesmo do "projeto cinema", que consiste em organizar sessões gratuitas para os alunos aos sábados.

Se, por um lado, essas situações são, como no *São Marcos*, inscritas na lógica de *ampliação do repertório cultural*, a não apropriação sistemática dessas experiências pelas atividades desenvolvidas com os alunos *dentro* da escola, faz com que elas se inscrevam no

---

<sup>104</sup> Sílvia fez a graduação na USP e orientou-se inicialmente para a construção de uma carreira universitária iniciando o mestrado em linguística nessa própria universidade, mas abandonou essa via não muito tempo depois dizendo-se decepcionada com a carreira. Seu primeiro emprego como professora, enquanto era ainda estudante, foi num curso supletivo hoje desaparecido que, ela diz, era respeitado no meio escolar da época, em função do seu estilo pedagógico sério. Mais ou menos na época em que ela começou a pós-graduação, ela pediu demissão dessa escola e foi recrutada por um colégio privado considerado de alto nível cujo estilo de ensino poderia ser considerado, na época, afiliado ao do colégio *São Marcos*. Certas mudanças ocorridas com esse estabelecimento em seguida à troca da direção levaram S. a deixar o emprego e a passar um ano procurando reorientar-se profissionalmente. Durante esse período, ela fez cursos de história e de arte até o momento em que um antigo colega indicou-a ao diretor do *Ipiranga* que procurava um professor de português.

universo do consumo cultural. Tem-se aqui uma idéia bem distante do "aprender a criar olhando o que os outros fazem" veiculada pelo *Colégio São Marcos*.

A gramática normativa é ensinada, mas com algumas reservas.

«É mais prático ensinar os problemas de linguagem se o aluno tem algum conhecimento de gramática do que dizer "o plural está inadequado" se ele não conhece nada de concordância nominal. (...) A gente não faz um trabalho que eu chamo de gramática aeróbica... a gente dá as frases [para que ele] repita várias [vezes].»

A lista de leituras do segundo grau é a lista dos livros do programa do vestibular da USP. Os alunos trabalham oito livros por ano.

« É muito. (...) Eles não estudam só português. É um segundo grau muito denso. Então eu acho que é um segundo grau cheio de conteúdos sem razão de ser. Ele poderia ser mais limpo (...). A gente tenta limpar de um modo ou de outro, mas não conseguimos muito porque o segundo grau é a preparação para a universidade. E se a universidade tem, ainda, uma concepção tão distante da realidade do segundo grau a gente só pode desistir. Mas eu acho um pecado. »

Se, por um lado, a música é completamente ausente das aulas (« a gente não entra na música porque, digo francamente, a gente não tem competência ») as artes plásticas, por outro lado, são objeto de um trabalho constante, mas sempre justificado pela sua dimensão instrumental. As artes plásticas são tomadas como um meio meio de introduzir os alunos nos diversos estilos literários, de fazê-los ver que a literatura "é uma expressão artística". Os alunos tomam conhecimento das obras através de atividades desenvolvidas no computador, a partir de programas produzidos por museus americanos e europeus. Os recursos tecnológicos

colocados à sua disposição são numerosos, principalmente depois que o acesso gratuito à Internet foi garantido a todos os alunos e professores.

Um projeto de produção de uma agenda a ser distribuída aos alunos no início de cada ano é apresentado como o projeto de "criação" do colégio. A agenda é composta por uma coletânea de textos produzidos pelos alunos nas aulas de redação no decorrer do desenvolvimento do *projeto da agenda* ao longo do ano. Esses textos giram em torno de um tema comum previamente escolhido. Os textos considerados melhores por um júri composto por professores de português e de outras áreas são entregues a um "convidado". Cabe a ele fazer aquilo que os professores chamam de *apresentação* da agenda e que consiste em, ainda nas suas palavras, *alinhar* esses textos. Décio Pignatari e Arnaldo Antunes estiveram entre aqueles que desempenharam essa função nos últimos anos.

Esse projeto ilustra bem a apropriação pragmática da cultura que define a proposta de escolarização realizada pelo colégio, na medida que subordina a atividade criativa à produção de um utensílio - a agenda - e à preparação para a prova de redação do vestibular. Concentrado na produção de textos, o projeto não faz mais do que oferecer uma fonte de interesse novo às aulas de redação.

A experiência escolar que o *Ipiranga* viabiliza para seus alunos é marcada, assim, pela oscilação entre um *instrumentalismo* muito distante da *gratuidade* proposta pelo *Colégio São Marcos*, mas que consegue, não obstante, distanciá-los da submissão declarada de colégios como o *Santo Estêvão*.

## Anexo

### *Propriedades sociais das famílias dos alunos (comparação entre as áreas de especialização)*

- Total de alunos dos *Colégio Ipiranga* que responderam ao questionário: n=109 (57 moças, 63 rapazes).

TABELA A-4. 1  
COLÉGIO IPIRANGA  
ALUNOS (%), SEGUNDO O SEXO

	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
ALUNOS	52,3	57,8	100,0

TABELA A-4. 2  
COLÉGIO IPIRANGA  
ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO PAI, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

OCUPAÇÃO DO PAI	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
advogado, economista, engenheiro, professor da USP e empresário, médico PROFISSIONAIS LIBERAIS	52,9	26,5	42,9	40,8
administrador, gerente de grande empresa diretor de empresa, diretor de recursos humanos, diretor jurídico, executivo, gerente financeiro e de CPD em grande firma DIRIGENTES DE ALTO NÍVEL	5,9	29,4	2,9	12,6
analista de sistemas, arquiteto, dentista, professor, militar PROFISSIONAIS	14,7	8,8	20,0	14,6
diretor de uma imobiliária, agente de turismo FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	2,9	2,9	0,0	1,9
bancário BANCÁRIO	2,9	0,0	8,5	3,9
comerciante, industrial PROPRIETÁRIOS (EMP'DORES) NA INDÚSTRIA, COMÉRCIO E SERVIÇOS	5,9	20,6	11,4	12,6
comerciante PROPRIETÁRIOS CTA PP	11,8	8,8	11,4	10,7
pastor, cinegrafista TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	2,9	2,9	2,9	2,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

E = exatas; H = humanas; B = biológicas

TABELA A-4. 3  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DA MÃE, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

OCUPAÇÃO DA MÃE	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
advogada, engenheira, médica PROFISSIONAIS LIBERAIS	12,5	11,8	22,2	15,7
gerente, administradora de BBS DIRIGENTES DE ALTO NÍVEL	0,0	5,9	2,8	2,9
socióloga, analista de sistemas, arquiteta, bióloga, bioquímica, professora 5a. à 8a. e secundário, contadora, dentista PROFISSIONAIS	37,5	23,5	33,3	31,4
gerente de vendas FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS (EXECUÇÃO)	3,1	5,9	5,6	2,9
BANCÁRIAS	0,0	8,8	5,6	4,9
secretária NÃO-MANUAL DE ROTINA	6,3	2,9	0,0	2,9
industrial, comerciante PROPRIETÁRIAS (emp'doras) NA IND., COM. E SERVIÇOS	6,3	5,9	5,6	5,9
comerciante PROPRIETÁRIAS (CTA PP)	9,4	5,9	11,1	8,8
professora 1a. à 4a. TÉCNICAS, ARTISTAS, SUPERVISORAS DO TRABALHO MANUAL	3,1	2,9	5,6	3,9
DONAS DE CASA	21,9	26,6	13,9	20,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

TABELA A-4. 4  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR ÁREA DE ESPECIALIDADE DO ALUNO

OCUPAÇÃO DO AVÔ PATERNO	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
médico PROFISSIONAIS LIBERAIS	4,8	19,2	17,4	13,9
prefeito, administrador DIRIGENTES DE ALTO NÍVEL	9,5	11,5	4,3	8,3
coronel do exército, dentista, professor PROFISSIONAIS	14,3	0,0	17,4	9,7
fiscal de rendas, intendente FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS - EXECUÇÃO	4,8	3,8	0,0	2,8
oficial de justiça NÃO MANUAL DE ROTINA	0,0	15,4	8,7	11,1
empresário, comerciante empregador PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES	19,0	11,5	8,7	12,5
comerciante PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA	0,0	11,5	21,7	11,1
pastor, cinegrafistas TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	4,8	3,8	0,0	2,8
gráfico, mecânico TRABALHADORES MANUAIS EM IND. MODERNAS	9,5	0,0	0,0	2,8
carpinteiro TRABALHADORES MANUAIS EM IND. TRADICIONAIS	4,8	3,8	0,0	2,8
cozinheiro, ferroviário TRABALHADORES MANUAIS NOS SERVIÇOS	0,0	7,7	0,0	2,8
feirante de mercado, vendedor autônomo VENDEDORES AMBULANTES	9,5	0,0	0,0	2,8
PROPRIETÁRIOS NO SETOR PRIMÁRIO	0,0	3,8	4,3	2,8
agricultor cta pp PRODUTORES AGRÍCOLAS AUTÔNOMOS	14,3	3,8	17,4	11,1
trabalhador rural TRABALHADOR RURAL	4,8	3,8	0,0	2,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

OBS. A taxa de não respostas a essa questão foi de 31,4% na turma de exatas, 38,5% na turma de humanas e biológicas. Para o total dos alunos a taxa ficou em 33,1%.

TABELA A-4. 5  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR ÁREA DE ESPECIALIDADE DO ALUNO

OCUPAÇÃO DO AVÔ MATERNO	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
PROFISSIONAIS LIBERAIS	9,1	16,7	17,4	14,5
DIRIGENTES DE ALTO NÍVEL	9,1	0,0	0,0	2,9
PROFISSIONAIS	4,5	4,2	13,0	7,2
FUNÇÕES ADMINISTRATIVAS - EXECUÇÃO	9,1	4,2	0,0	4,3
BANCÁRIOS	0,0	0,0	4,3	1,4
NÃO MANUAL DE ROTINA	9,1	4,2	13,0	5,8
PROPRIETÁRIOS EMPREGADORES	13,6	20,8	17,4	17,4
PROPRIETÁRIOS POR CONTA PRÓPRIA	9,1	4,2	8,7	7,2
TÉCNICOS, ARTISTAS E SUPERVISORES DO TRABALHO MANUAL	4,5	16,7	8,7	10,1
TRABALHADORES MANUAIS EM IND. MODERNAS	0,0	4,2	0,0	2,9
TRABALHADORES MANUAIS EM IND. TRADICIONAIS	9,1	0,0	0,0	2,9
TRABALHADORES MANUAIS NOS SERVIÇOS	0,0	12,5	4,3	4,3
VENDEDORES AMBULANTES	4,5	0,0	0,0	1,4
PROPRIETÁRIOS NO SETOR PRIMÁRIO	0,0	8,3	4,3	4,3
PRODUTORES AGRÍCOLAS AUTÔNOMOS	22,7	4,2	4,3	10,1
TRABALHADOR RURAL	4,5	0,0	4,3	2,9
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

OBS. A taxa de não respostas a essa questão foi de 37,1% na turma de exatas, 30,6% na turma de humanas e 38,5% na turma de biológicas. Para o total dos alunos a taxa ficou em 34,5%.

TABELA A-4. 6  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO PAI, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

INSTRUÇÃO DO PAI	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
ginásio incompleto	3,0	0,0	0,0	0,9
ginásio completo	3,0	0,0	0,0	0,9
colegial completo	3,0	8,3	5,3	5,6
superior incompleto	3,0	5,6	0,0	2,8
superior	87,9	86,1	94,7	89,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

E = exatas; H = humanas; B = biológicas

TABELA A-4. 7  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DA MÃE, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

INSTRUÇÃO DA MÃE	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
ginásio completo	0,0	2,8	0,0	0,9
colegial incompleto	0,0	2,8	0,0	0,9
colegial completo	15,2	19,4	10,5	15,0
superior incompleto	6,1	5,6	5,3	5,6
superior	78,8	69,4	84,2	77,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

TABELA A-4. 8  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

INSTRUÇÃO DO AVÔ PATERNO	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
não freqüentou escola	20,0	3,7	4,3	8,6
primário incompleto	5,0	0,0	21,7	8,6
primário completo	20,0	7,4	8,7	11,4
ginásio incompleto	0,0	7,4	0,0	2,9
ginásio completo	5,0	7,4	13,0	8,6
colegial incompleto	5,0	3,7	0,0	2,9
colegial completo	15,0	14,8	13,0	14,3
superior incompleto	0,0	3,7	0,0	1,4
superior	30,0	51,9	39,1	41,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Obs. A taxa de não respostas a essa questão foi de 41,1% nas turmas de exatas, 22,2% nas turmas de humanas, 41,1% nas turmas de biológicas. Para o conjunto das turmas, a taxa foi de 34,9%

TABELA A-4. 9  
 COLÉGIO IPIRANGA  
 ALUNOS (%), SEGUNDO A INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO, POR ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

INSTRUÇÃO DO AVÔ MATERNO	ESPECIALIZAÇÃO			TOTAL
	E	H	B	
não frequentou escola	11,1	7,1	8,0	8,5
primário incompleto	5,6	0,0	16,0	7,0
primário completo	11,1	3,6	4,0	5,6
ginásio incompleto	5,6	3,6	4,0	4,2
ginásio completo	5,6	10,7	4,0	7,0
colegial incompleto	5,6	3,6	0,0	2,8
colegial completo	11,1	14,3	28,0	18,3
superior incompleto	0,0	7,1	0,0	2,8
superior	44,4	50,0	36,0	2,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0

Obs. A taxa de não respostas a essa questão foi de 47,1% na turma de Exatas, 22,2% na turma de Humanas, 35,9% na turma de Biológicas. Para o conjunto das três turmas ficou, portanto, em 34,9%.

TABELA A-4. 10a  
 COLÉGIO IPIRANGA - Exatas  
 ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O BAIRRO ONDE MORAM, POR SEXO

BAIRRO ONDE MORA	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
Aclimação	2	2	4
Alto da Boa Vista	1	0	1
Belenzinho	0	1	1
Brooklin	1	1	2
Cerqueira César	1	0	1
Guarulhos	0	1	1
Interlagos	0	1	1
Jabaquara	0	1	1
Jardim Paulista	0	2	2
Jardins	1	0	1
Mirandópolis	0	1	1
Moema	1	0	1
Móoca	0	1	1
Osasco	1	1	2
Paraíso	1	0	1
Perdizes	2	1	3
São Miguel Paulista	0	1	1
Saúde	0	2	2
V. Guilhermina	1	0	1
V. Mariana	2	3	5
V. Mascote	0	1	1
V. Sônia	0	1	1

TABELA A-4.10b

COLÉGIO IPIRANGA - Humanas

ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O BAIRRO ONDE MORAM, POR SEXO

BAIRRO ONDE MORA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
Aclimação	2	2	4
Bela Vista	0	1	1
Bom Retiro	0	1	1
Brooklin	2	0	2
Chácara Flora	1	0	1
Interlagos, Jd. Suzana ( <i>"parte pobre"</i> )	0	1	1
Ipiranga	0	1	1
Jd. da Saúde	2	0	2
Jd. Londrina	0	1	1
Jd. Paulista	1	0	1
Moema	1	1	2
Móoca	1	0	1
Paraíso	1	2	3
Parque Novo Mundo	0	1	1
Perdizes	3	1	4
Planalto Paulista	1	0	1
Rudge Ramos	1	0	1
Santo Amaro	1	0	1
Sumaré	0	1	1
Sumarezinho	0	1	1
V. Clementino	1	0	1
V. Mariana	1	2	3
V. Monumento	0	1	1
s/r	0	1	1

TABELA A-4. 10c  
 COLÉGIO IPIRANGA - Biológicas  
 ALUNOS (%), SEGUNDO O BAIRRO ONDE HABITA A FAMÍLIA, POR SEXO

BAIRRO ONDE MORA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
Bom Retiro	1	0	1
Cambuci	1	0	1
Campo Belo	1	0	1
Campo Limpo	1	0	1
Cerqueira César	1	1	2
Diadema	1	0	1
Guarulhos	0	1	1
Higienópolis	1	1	2
Itaim Bibi	0	1	1
Jabaquara	1	0	1
Jardim América	0	1	1
Jardim da Saúde	1	1	2
Jardim V. Mariana	0	1	1
Liberdade	0	1	1
Mirandópolis	1	0	1
Moema	2	1	3
Morumbi	1	0	1
Paraíso	1	1	2
Penha	0	1	1
Perdizes	1	0	1
Pinheiros	1	0	1
S. Bernardo	1	0	1
Santa Cecília	1	0	1
Santana	0	1	1
Saúde	0	1	1
V. Clementino	0	1	1
V. Gustavo	0	1	1
V. Madalena	1	0	1
V. Mariana	4	0	4
V. Pq. Jabaquara	1	0	1
TOTAL	24	15	39

*Propriedades escolares dos alunos - Exatas*

TABELA A4E- 1

COLÉGIO IPIRANGA - Exatas

ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O COLÉGIO ONDE FINALIZARAM O PRIMEIRO GRAU, POR SEXO

PRIMEIRO GRAU	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
Agostiniano	0	1	1
Aquarius	1	0	1
Assis Pacheco	0	1	1
Augusto Laranja	1	0	1
<i>Ipiranga</i>	8	11	19
Barifaldi	1	1	2
Cristo Rei	0	1	1
Guarulhos	0	1	1
Guilherme Dumont Vilares	0	1	1
Maria Imaculada	1	0	1
N.S.Auxiliadora	1	0	1
Parthenon	0	1	1
Rainha da Paz	0	1	1
Santa Marcelina	1	0	1
Santo Estevam	0	1	1
Santo Inácio	0	1	1
TOTAL	14	21	35

TABELA A4E- 2

COLÉGIO IPIRANGA - Exatas

ALUNOS (%), SEGUNDO AS HORAS DE ESTUDO POR SEMANA, POR SEXO

HORAS DE ESTUDO POR SEMANA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
zero	7,1	4,8	5,7
mais que zero, menos que duas	0,0	4,8	2,9
entre duas e cinco	35,7	33,3	34,3
mais que cinco, menos que dez	21,4	9,5	14,3
dez ou mais	21,4	38,1	31,4
s/r	14,3	9,5	11,4
TOTAL	100,0	100,0	100,0

*Propriedades escolares dos alunos - Humanas*

TABELA A4H- 1

COLÉGIO IPIRANGA - Humanas

ALUNOS (em nos. absolutos), SEGUNDO O COLÉGIO ONDE FINALIZARAM O PRIMEIRO GRAU, POR SEXO

PRIMEIRO GRAU	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
<i>Ipiranga</i>	1	0	1
...Beith Chimuch	0	1	1
Agostiniano São José	0	1	1
Anglo Latino	0	2	2
Assis Pacheco	0	1	1
<i>Ipiranga</i>	4	1	5
Benjamin Constant	1	0	1
Brasil Jovem	0	1	1
Carandaí	2	0	2
EMECE	1	0	1
Experimental Morumbi	0	1	1
Guilherme Dumont Villares	0	1	1
em Corumbá	1	0	1
Ibirapuera	0	3	3
Liceu Pasteur	1	0	1
Lourenço Castanho	1	0	1
Mater Dei	1	0	1
Mater et Magistra	0	1	1
Móbile	1	0	1
Morumbi	1	0	1
Notre Dame	1	0	1
Santa Maria	2	0	2
Rainha da Paz	0	1	1
Móbile	0	1	1
Santa Inês	0	1	1
Santa Marcelina	1	0	1
Santo Inácio	0	1	1
TOTAL	19	17	36

TABELA A4H- 2  
 COLÉGIO IPIRANGA - Humanas  
 ALUNOS (%), SEGUNDO AS HORAS DE ESTUDO POR SEMANA, POR SEXO

HORAS DE ESTUDO POR SEMANA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
zero	5,3	5,9	5,6
mais que zero, menos que duas	10,5	5,9	8,3
entre duas e cinco	26,3	23,5	25,0
mais que cinco, menos que dez	5,3	35,3	19,4
dez ou mais	36,8	29,4	33,3
s/r	15,8	0,0	8,3
TOTAL	100,0	100,0	100,0

*Propriedades escolares dos alunos - Biológicas*

TABELA A4B- 1

COLÉGIO IPIRANGA - Biológicas

ALUNOS (%), SEGUNDO O COLÉGIO ONDE FINALIZOU O PRIMEIRO GRAU, POR SEXO

PRIMEIRO GRAU	SEXO DOS ALUNOS		
	F	M	TOTAL
Adventista de Campo Limpo	1	0	1
Araçatuba	1	0	1
Arquidiocesano	2	1	3
<i>Ipiranga</i>	10	5	15
Barifaldi	1	1	2
Externato Ibirapuera	1	0	1
Hebraico Brasileiro Renascença	1	0	1
Liceu Pasteur	0	1	1
Mater Amabilis (Guarulhos)	0	1	1
Mater Dei	1	0	1
Meritum	1	0	1
Móbile	1	0	1
N.S.Rosário	1	0	1
Palmares	0	1	1
Pueri Domus	0	1	1
Sagrado Coração de Jesus	1	0	1
Santo Américo	1	0	1
São José de Vila Matilde	0	1	1
Sigmund Freud	0	1	1
Sto. Agostinho	0	1	1
Terra Mater	1	0	1
s/r	0	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>15</b>	<b>39</b>

TABELA A4B- 2  
 COLÉGIO IPIRANGA - Biológicas  
 ALUNOS (%), SEGUNDO AS HORAS DE ESTUDO POR SEMANA, POR SEXO

HORAS DE ESTUDO POR SEMANA	SEXO DOS ALUNOS		TOTAL
	F	M	
zero	4,2	0,0	2,6
mais que zero, menos que duas	8,3	6,7	7,7
entre duas e cinco	33,3	40,0	35,9
mais que cinco, menos que dez	4,2	13,3	7,7
dez ou mais	20,8	26,7	23,1
s/r	29,2	13,3	23,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0

## Contribuições e perguntas não respondidas

O estudo da formação dos dirigentes tem sido bastante usado como meio para tratar do problema da diferenciação social tanto no que se refere às fraturas e articulações entre diferentes frações dirigentes, quanto entre esses grupos e a sociedade mais ampla.

No Brasil, as referências à escolarização dos dirigentes concernem bem mais à sua formação universitária do que às suas experiências nas escolas secundárias. Ignorar essa etapa da formação, porém, implica desprezar um momento particularmente intenso da vida desses jovens.

A entrada dos adolescentes na escola secundária coincide com o momento em que esses inauguram uma fase de autonomia mais pronunciada em relação às suas famílias e constituem outras referências a partir das quais passam a se pensar no mundo. A escola representa, para as camadas sociais em discussão aqui, um importante espaço de organização dessas experiências. Isso não significa, porém, que o mais importante aconteça dentro das salas de aula. A se tomar como testemunho as memórias da escola registradas em livros, o mais significativo da vida escolar acontece nos corredores, nos encontros depois das aulas, nas viagens, etc.

O estudo da escolarização secundária dos futuros dirigentes paulistas mostrou que as atividades que se desenrolam nos colégios são estruturadas o suficiente para serem percebidas como uma totalidade portadora de sentido. Isso indica que a imersão escolar (entendida como

participação nas atividades propostas *a partir da* escola e não apenas *na* escola) conduz, muito provavelmente, à interiorização dos princípios de organização desse espaço, mesmo admitindo-se a improbabilidade de uma interiorização que se dê da mesma forma para todos.

### *Uma escola sob medida*

O alto grau de concordância entre tipos de família e tipos de escola é um dos traços principais das escolas privadas consideradas de alto nível.

Não é por acaso que a história de cada um dos três colégios está associada de forma tão estreita à história dos grupos que eles estão encarregados de servir. Mas a coincidência histórica entre, por um lado, a criação dos colégios e suas transformações e, por outro lado, as modificações na estrutura social da cidade de São Paulo, é apenas um dos indícios externos dessa associação. O que importa ser retido é o nível de adequação entre as demandas dos grupos familiares e os principais elementos definidores do trabalho pedagógico a que seus filhos são submetidos.

Na relação que une essas famílias e esses estilos de ensino, tudo se passa como se cada colégio tivesse sido especialmente encomendado para resolver os problemas de diferenciação que as primeiras se colocavam em momentos específicos de sua história.

A transformação de determinados segmentos do sistema de ensino em *enclaves* é uma das maneiras pelas quais as famílias dos grupos dirigentes procuram tradicionalmente garantir algum controle sobre a formação dos seus filhos. A escolarização nesses espaços reservados assegura uma limitação do espaço das experiências possíveis aos alunos ali matriculados.

Essa situação pode ocorrer tanto no setor público quanto no setor privado do sistema de ensino. Se, no Brasil, o setor privado é o alvo privilegiado dessas estratégias no que concerne ao ensino secundário, os cursos mais seletivos das universidades públicas hoje são exemplos de espaços públicos onde o mesmo fenômeno pode ser observado.

Os resultados obtidos a partir dos estudos da escola privada paulistana interrogam os efeitos específicos do monopólio do setor privado na formação dos dirigentes sobre a produção de diferenças sociais. Isso pede por mais pesquisas que abordem comparativamente os sistemas de ensino onde a formação dos dirigentes se dê majoritariamente num e noutro setor. De qualquer forma, é razoável supor que as escolas privadas desempenhem com mais eficiência o papel de inculcação de disposições ligadas a grupos específicos do que a escola pública, pelo menos na forma como essa última tem sido pensada nas sociedades complexas.

No que se refere às escolas privadas paulistanas, essa pesquisa mostrou que elas são mediadoras eficientes não apenas entre as posições dos pais e dos filhos, mas também entre o passado e o presente, operando como instâncias transportadoras de uma tradição.

### *Uma relação com a tradição cultural ocidental*

Um dos traços da escolarização considerada de alto nível que podem surpreender os espíritos mais desavisados ou mais seduzidos pelos discursos que apregoam o fim da modernidade é a importância atribuída ao contato com a tradição cultural ocidental (os “clássicos”) no ensino ministrado pelos colégios.

Imposto pelos vestibulares das universidades como o conhecimento necessário para a ocupação das posições dominantes, o contato com a tradição cultural do ocidente opera uma primeira divisão entre os grupos sociais chamados a se submeter a uma longa escolarização e as camadas menos privilegiadas.

Essas últimas não têm como desenvolver as habilidades que o sistema de ensino define como superiores, já que estão relegadas a um segmento caracterizado primordialmente pela desestruturação. Desistindo da escola após inúmeros fracassos diante das avaliações dos professores, pouco lhes resta além de desenvolver uma certa dose de respeito pelas exigências culturais responsáveis por sua exclusão das salas de aula.

A distinção entre os diferentes colégios privados paulistanos e, por consequência, entre os diferentes grupos dirigentes que eles estão encarregados de formar não reside no fato de que uns e não outros estejam em contato com essa tradição. A construção de pontos de vistas diferentes se dá sobretudo pela maneira como é proposta a relação com a tradição cultural em cada ambiente.

Nos casos estudados, ela variou entre uma primeira proposta que colocava os alunos como *produtores a partir* da tradição, uma segunda que os incitava a se apropriar da tradição enquanto *usuários* e, finalmente, uma terceira que os ensinava a se *submeter* a essa tradição e a aceitar os seus critérios de validação.

Essas propostas podem exercer um papel diferenciador porque coincidem com as propriedades sociais das famílias dos seus alunos. Associadas a grupos sociais específicos, a relação com a tradição traduz, num idioma propriamente escolar, as diferenças que separam esses grupos. Elas contribuem, assim, para a interiorização de disposições que definem, para cada grupo social, o espaço do possível em termos de estilos de vida e maneira de se ver no mundo.

## Bibliografia

- ABREU, J. (1955), "A Educação Secundária no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 23 (55): 26-144.
- ABAURRE, Maria Bernadete Marques e POSSETI, Sírio (1993), *Vestibular Unicamp: língua portuguesa*, São Paulo: Globo.
- DURIGAN, Jesus Antônio, ABAURRE, Maria Bernadete Marques, VIEIRA, Yara (org.) (1987), *A Magia da Mudança: Vestibular Unicamp - Língua e Literatura*, Campinas: Editora da Unicamp.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (1989), "Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro", in *História das Ciências Sociais no Brasil*, vols. 1 e 2, organizado por Sérgio Miceli, São Paulo: IDESP.
- ARCHER, Margaret (1993), "Bourdieu's theory of cultural reproduction: French or Universal?", *French Cultural Studies* 4: 225-240.
- AUGÉ, Marc (1989), *Domaines et châteaux*, Paris: Seuil.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1997), *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALTZELL, E. Digby (1964), *The Protestant Establishment*, New York: Random House.
- BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (1992), *Allez les filles*, Paris: Seuil.
- BEAULIEU, Gilles; CHARBONNEAU, Eugène; ARROBAS-MARTINS, Luiz (1966), *Educação Brasileira e Colégios de Padres*. São Paulo: Editora Herder.
- BERNSTEIN, Basil (1971), "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", pp. 208-266 in Michael F. D. YOUNG (ed.) *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan.
- BERNSTEIN, Basil (1980), *Class, Codes, and Control*, vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmission, London: Routledge et Kegan Paul.
- BEZZON, Lara Andréa Crivelaro (1995), *Análise do Perfil Sócio-Econômico Cultural dos Ingressantes na Unicamp (1987/1994): Democratização ou Elitismo?* Unicamp: Diss. Mestrado, mimeo.
- BONVIN, François (1982), "Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé". *Actes de la Recherche en Science Sociales* 30: 47-64.
- BONVIN, François (1982), "L'école catholique est-elle encore religieuse?", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n<sup>os</sup> 44/45: 95-108.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1986) [1983], "The Forms of Capital", pp. 241-58 in RICHARDSON, John G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- BOURDIEU, Pierre (1989) [1977], "Sobre o Poder Simbólico", in *O Poder Simbólico*, Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil.

- BOURDIEU, Pierre (1989a). *La Noblesse d'Etat : Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1992) [1967]. "Sistemas de educação e sistemas of pensamento", *A Economia Trocas Simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 3a. ed. [Sérgio Micelli, ed.]
- BOURDIEU, Pierre et BOLTANSKI, Lucien (1977) [1973]. "Changes in the social Structure and Changes in the Demand for Education" in pp. 197-227. *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns*. London: Routledge and Kegan Paul, dirigé par Scott Giner e Margaret Archer..
- BOURDIEU, Pierre et BOLTANSKI, Lucien (1981) [1975]. "The Educational System and the Economy: Titles and Jobs" in pp. 141-51. *French Sociologie: Rupture and Renewal Since 1968*. New York: Columbia University Press, dirigé par Charles C. Lemert.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude (1970), *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit; trad. bras. *A Reprodução*, São Paulo, Brasiliense, 1975 e 1982.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1967). "La comparabilité des systèmes d'enseignement", in pp. 21-58, Castel, R. et Passeron, J.-C., *Education, Development et Démocratie* (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne 4).
- BOURDIEU, Pierre e SAINT MARTIN, Monique de (1970), "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français". *Annales*, 25 (1), Janvier-Février 1970. pp. 147-75.
- BOURDIEU, Pierre e SAINT MARTIN, Monique de (1975), "Les Categories de l'Entendement Professoral", *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 3, mai, pp. 68-93; trad. brasileira "As Categorias do Juízo Professoral", Campinas, datilo.
- BOWLES, Samuel e Herbert GINTIS (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Administração Geral (1990), *A Educação no Brasil na Década de 80*, Brasília: Coordenação de Planejamento Setorial, Coordenação de Informações para o Planejamento.
- BUFFA, Ester (1979), *Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada*, São Paulo: Cortez e Moraes.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (1992). *City of Walls: Crime, Segregation and Citizenship in São Paulo*, PhD Diss. não publicada, University of California at Berkeley, 1992
- CALHOUN, C., LIPUMA, E. e POSTONE, M. (eds.) (1993), *Pierre Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- CÂNDIDO, Antônio (1980), *Literatura e Sociedade*, São Paulo: Editora Nacional.
- CÂNDIDO, Antônio e CASTELLO, José Aderaldo (1983), *Modernismo*, São Paulo: Difel.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro (1982), *A Universidade da Comunhão Paulista*, São Paulo: Cortez.
- CARDOSO, Ruth C.L. (1982), "Cultura Brasileira: uma noção ambígua", *Cadernos CERU* 17, pp. 15-22.
- CARVALHO, José Murilo de (1980), *A Construção da Ordem*, Rio de Janeiro: Campus.
- CARVALHO, José Murilo de (1978), *A Escola de Minas de Ouro Preto, o peso da glória*, São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Nacional/FINEP.
- CICCOUREL, Aaron V. e MEHAN, Hugh (1985), "Universal development, stratifying practices and status attainment", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 4, pp. 3-27.
- COLLINS, Randall (1975), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York: Academic Press.
- COLLINS, James (1993), "Determinations and Contradictions: an Appreciation and Critique of the work of Pierre Bourdieu on Language and Education" in *Pierre Bourdieu: Critical Perspectives*, Cambridge: Polity Press, dirigé par Craig CALHOUM, Edward LIPUMA et Moishe POSTONE.

- CONNELL, R. W. (1983). "The Black Box of Habit on the Wings of History: Reflections on the Theory of Reproduction", in *Which Way is Up? Essays on Sex, Class, and Culture*. London: George Allen and Unwin.
- COOKSON, Jr, Peter W. & PERSELL, Caroline Hodges (1985a), *Preparing for Power*. New York: Basic Books.
- COOKSON, Peter W., Jr et PERSELL, Carolyn Hodges (1985b). "English and American Residential Secondary Schools: A Comparative Study of the Reproduction of Social Elites", *Comparative Education Review* 29(3): 283-98.
- CORRÊA, Mariza (1995), "A Antropologia no Brasil (1960-1980)" , in *História das Ciências Sociais no Brasil*, vols. 1 et 2, dirigé par Sérgio Miceli, São Paulo: IDESP.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda (1989), *La production du bacharel*, Thèse de doctorat. École des Hautes Études en Sciences Sociales, não publicada.
- CUNHA, Luiz Antônio (1980), *A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CUNHA, Luiz Antônio (1992), "A educação na sociologia: um objeto rejeitado?" *Cadernos CEDES* 27 (*Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura*).
- CUNHA, Nádia Franco da (1968), *Vestibular na Guanabara*, Rio de Janeiro: MEC/INEP/CPBE.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1986), *Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais*, São Paulo: Cortez.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (1991). "Alguns Apontamentos em Torno da Expansão e da Qualidade do Ensino Médio no Brasil", *Cadernos CEDES* 25: 45-62.
- DAVIES, Lynn (1979), "The Social Construction of Underachievement", *B. C. Journal of Special Education*, vol. 3, no.3, pp. 203-217.
- DiMAGGIO, Paul (1982), "Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation in the Grades of U.S. High School Students", *American Sociological Review*, 47, pp. 189-201.
- DiMAGGIO, Paul (1991), "Social Structure, Institutions, and Cultural Goods: The Case of the United States", in BOURDIEU, Pierre et COLEMAN, James S. (eds.) *Social Theory for a Changing Society*, Bolder, Colorado: Westview Press.
- DiMAGGIO, Paul et MOHR, John (1985), "Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection", *American Journal of Sociology*, 90, pp. 1231-61.
- DUBAR, Claude (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: A. Colin.
- DURU-BELLAT, M. (1990), *L'école des filles. Quelles formations pour quel rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- FAGUER, Jean-Pierre (1991), "Les effets d'une 'éducation totale' - un collège jésuite, 1960", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 86/87.
- FAGUER, Jean-Pierre (1995), *Khâgneux pour la vie. Une histoire des années soixante*, Centre D'Études de L'Emploi.
- FAORO, Raymundo (1987), *Os Donos do Poder - formação do patronato brasileiro*, Rio de Janeiro, Globo.
- FARIA, Wilmar (1991), "Cinquenta anos de urbanização no Brasil", *Novos Estudos Cebrap*, no. 29: 29-98.
- FAUSTO, Boris (1991) *Historiografia da Imigração para São Paulo*, São Paulo: Editora Sumaré; FAPESP.
- FIGUEIREDO, M.C.M. (1981), "Curriculum issues in Brazil: traditions, policies, and problems", *Compare* 11 (1): 89-98.

- FRANCO, M. A. C. (1985), "Acesso à Universidade: uma questão política e um problema metodológico", *Educação e Seleção* 12 (dezembro): 9-26.
- FUVEST (1994), *Relatório 1994*, São Paulo: USP.
- FUVEST (1995), *Relatório 1995*, São Paulo: USP.
- FUVEST (1996), *Relatório 1996*, São Paulo: USP.
- GOFFMAN, Erwing (1968). *Stigma*. New York: Touchstone.
- GOODSON, Ivor F. & DOWBIGGIN, Ian (1990a), "Curriculum History, Professionalization, and the Social Organization of Knowledge", *Curriculum and Teaching*, vol. 5, no. 1-2, pp. 3-13.
- GOODSON, Ivor F. (1990b), "Studying curriculum: towards a social constructionist perspective", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22, no. 4, pp. 299-312.
- GOUVEIA, Maria Aparecida Joly Gouveia (1992), "Comentários sobre os trabalhos de Luiz Antônio Cunha e Silke Weber", *Cadernos CEDES* 27 (*Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura*).
- GROSSETI, Michel (1986), "Métaphore économique et économie des pratiques", *Recherches sociologiques*, 17, no. 2:233-46.
- GRUN, Roberto (1990), *A Revolução dos Gerentes Brasileiros*, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- GRUN, Roberto (1992), *Negócios e famílias: armênios em São Paulo*, São Paulo: Editora Sumaré
- GRYNSPAN, Mário (1996), "A Teoria das Elites e sua Genealogia Consagrada", *BIB*, no. 41: 35-83.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto (1972), *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*, São Paulo: Erijalbo/EDUSP.
- HALBWACHS, Maurice (1950), *La mémoire collective*, Paris: PUF.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (1994) [1936], *Raízes do Brasil*, Rio de Janeiro: José Olympio.
- INGLIS, Fred (1979), "Good and Bad Habitus: Bourdieu, Habermas and the Condition of England", *The Sociological Review* 27, no. 2: 353-69.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1995), "L'enseignement de la langue écrite dans les lycées du second Empire et des premières années de la république", *Les savoirs scolaires : Enjeux sociales des contenus d'enseignement et de leurs reformes*, Paris: L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane (1995), "Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats", *Les savoirs scolaires : Enjeux sociales des contenus d'enseignement et de leurs reformes*, Paris: L'Harmattan.
- KATSILIS, John et RUBINSON, Richard (1990), "Capital cultural, Student Achievement, and Educational Reproduction in Greece", *American Sociological Review* 55: 270-279.
- KRAUSHAAR, Otto F. (1972), *American Non-Public Schools: Patterns of Diversity*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- LAMB, Stephen (1989), "Cultural Consumption and the Secondary School Plans of Australian Students", *Sociology of Education* 62 (August): 95-108
- LAMONT, Michèle et LAREAU, Annette P. (1988), "Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments." *Sociological Theory* 6, no. 2:153-68.
- LAREAU, Annette (1987), "Social Class and Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital", *Sociology of Education* 56 (April): 73-85.
- LE WITTA, Béatrix (1988), *Ni vue, ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.

- LEVINE, Steven (1980), "The Rise of American Boarding Schools and the Development of a National Upper Class", *Social Problems* 29 (October): 63-94.
- MARTINS, Carlos Benedito (1981), *Ensino Pago: um retrato sem retoques*, São Paulo: Brasiliense.
- MARTINS, Carlos Benedito (1989), "O Novo Ensino Superior Privado no Brasil (1964-1980)", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 70 (165): 159-188.
- MARTINS, Carlos Benedito (1991), "O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira nos Anos 80", *Cadernos CEDES* 25: 63-74.
- McCORMICK, Kevin (1988), "Vocationalism and the Japanese Educational System", *Comparative Education*, vol. 24, no. 1, pp. 37-51
- MICELI, Sérgio (1977), *Poder, Sexo e Letras na República Velha*, São Paulo: Perspectiva.
- MICELI, Sérgio (1979), *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil*, São Paulo: Difel.
- MICELI, Sérgio (1988), *A Elite Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MICELI, Sérgio (1992), "Introdução: A Força do Sentido", in *A Economia Trocas Simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 3a. ed., dirigê par Sérgio Miceli.
- MORSE, Richard M. (1970), *Formação Histórica de São Paulo*, São Paulo: Difel.
- MÜLLER, Detlef, RINGER, Fritz e SIMON, Brian (eds.) (1987), *The Rise of Modern Educational System, Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- NAGLE, Jorge (1974), *Educação e Sociedade na Primeira República*, São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.
- NASH, Roy (1986), "Educational and Social Inequality: The Theories of Bourdieu and Boudon with Reference to Class and Ethnic Differences in New Zealand", *New Zealand Sociology* 1, no. 2: 121-37.
- OLIVEN, Ruben G. (1982), "A Cultura Brasileira e a Identidade Nacional na Década de 80", *Cadernos CERU* 17, pp. 23-34.
- OLIVEN, Ruben G. (1992), *A Parte e o Todo: a Diversidade Cultural no Brasil-Nação*, Petrópolis: Vozes.
- ORTIZ, Renato (1982), "A Consciência Fragmentada", *Cadernos CERU* 17, pp. 69-87.
- ORTIZ, Renato (1985), *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, São Paulo: Brasiliense.
- ORTIZ, Renato (1996), "Cultura, Política e Cidadania", *Revista Famecos*, 4 (maio): 9-17.
- PÉCAUT, Daniel (1989), *Entre le peuple et la nation : les intellectuels et la politique au Brésil*, Paris: Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique (1989), *Dans les beaux quartiers*, Paris: Seuil.
- PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique (1992), *Quartiers bourgeois, quartier d'affaires*, Paris: Payot.
- PINÇON-CHARLOT, Monique, PRETECEILLE, Edmond e RENDU, Paul (1986), *Ségrégation urbaine. Classes Sociales et équipements collectifs en région parisienne*, Paris: Anthropos.
- PRADO Jr., Caio (1935), "O fator geográfico na formação e no desenvolvimento da cidade de São Paulo", *Geografia*, n.3.
- PRADO Jr., Caio (1941), "Nova contribuição para o estudo geográfico da cidade de São Paulo", *Estudos Brasileiros*, ano III, vol. 7.
- PRETECEILLE, Edmond & RIBEIRO, Luiz César de Queiroz (1998), "Tendências da Segregação Social nas Metrópoles Globais e Desiguais: Paris e Rio de Janeiro nos anos 80 (versão preliminar)", Texto apresentado no XXII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 1998.

- PROST, Antoine (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. T. IV: *L'école et la famille dans une société en mutation, 1930-1980*, Paris: Nouvelle Librairie de France.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de (1983). "Nostalgia do Outro e do Alhures: A Obra Sociológica de Roger Bastide", in *Roger Bastide*, São Paulo: Ática.
- REVISTA *Veja-São Paulo*, 10/3/96.
- RIBEIRO, Sérgio (1991). "A pedagogia da repetência", *Estudos Avançados*, 12 (5): 7-21.
- RIBEIRO, Sérgio (1993). "A Educação e a Inserção do Brasil na Modernidade". *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* no. 84 (fev.), p. 63-82.
- RINGER, Fritz (1979). *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington and London: Indiana University Press.
- ROHDEN, João Cláudio (1985). *A Escola Particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje frente à necessidade da democratização do ensino*. Dissertação de Mestrado/UFRS, Porto Alegre ( datilo).
- ROLNIK, Raquel et al. (1983), "De como São Paulo virou a capital do capital", in Lícia do Prado Valladares (ed.) *Repensando a Habitação no Brasil*, pp. 109-134, Rio de Janeiro: Zahar.
- ROMANELLI, Geraldo (1986), *Famílias de Classe Média*, Tese de Doutorado, Universidade
- ROMANELLI, Otaíza (1978), *História da Educação no Brasil (1930-1979)*, Petrópolis: Vozes.
- ROUSSEAU, André (1982), "Les classes moyennes et l'aggiornamento de l'Église", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n<sup>o</sup>. 44/45: 55-68.
- SAINT MARTIN, Monique de (1989), "Structure du capital, différenciation selon les sexes et 'vocation' intellectuelle", *Sociologie et Sociétés*, vol. 21, no. 2, pp. 9-25.
- SAINT MARTIN, Monique de (1990), "Une 'bonne' education", *Ethnologie Française*, XX (1).
- SCHELLING, Vivian (1990), *A Presença do Povo na Cultura Brasileira*, Campinas: Editora da Unicamp.
- SCHORSKE, Carl E. (1961) *Fin-de-siècle Vienna - Politics and Culture*, New York: Vintage Books.
- SHILLER, Bradley R. (1970), "Stratified Opportunities: The Essence of the 'Vicious Circle' ", *American Journal of Sociology*, vol. 76, no. 3, pp. 426-442.
- SILVA, Geraldo Bastos (1969). *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- SILVA, Laura Belluzzo de Campos (1996), *A Escolha da Profissão: uma bordagem psicossocial*, São Paulo: Unimarco.
- SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von, QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de, MICELI, Sérgio, ORTIZ, Renato (1982), "Esboço de um Projeto de Investigação da Produção Cultural no Brasil", *Cadernos CERU* 17, pp. 89-108.
- SMITH, Douglas C. (1983), *In the Image of Confucious: The Education and Preparation of Teachers in Taiwan*, Taipei et Drawer: Pacific Cultural Foundation/ C.O. Specialty Books.
- STEINBERG, Ronnie J. (1990), "Social Construction of Skill: Gender, Power, and Comparable Worth", *Work and Occupations*, vol. 17, no. 4, pp. 449-482.
- TCHEREDNITCHENKO, Galina (1993), "Un espace réservé (Les écoles spéciales de langue étrangère en Union Soviétique)", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 98.
- TCHEREDNITCHENKO, Galina (1995), "Les écoles des élites en Russie: leurs transformations et le devenir des élèves", *Information sur les Sciences Sociales*, vol. 34 (3): 471-490.

- TEESE, Richard (1987). "Le conservatisme sociale du marché universitaire australien", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 70: 83-86.
- TERRAIL, J.-P. (1992). "Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments", *Population* no. 3.
- TRUZZI, Oswaldo (1991). *De mascates a doutores: sírios e libaneses em São Paulo*. São Paulo, Editora Sumaré/IDESP.
- UHLE, Águeda B. (1992). "Avaliação e Planejamento na Escola", *Cadernos CEDES* no. 28, pp. 87-97.
- VEBLEN, Thorstein (1912), *The Theory of the Leisure Class*, New York: B.W. Huelsh.
- WACQUANT, Loïc J. D. (1987). "Différence ethnique et différences sociales dans les écoles primaires de Nouvelle Calédonie", *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 70, nov., pp. 47-63.
- WACQUANT, Loïc J. D. (1993). "From Ruling Class to Field of Power: An Interview with Pierre Bourdieu on *La Noblesse d'État*", *Theory, Culture et Society* vol. 10, pp. 19-44.
- WAGNER, Anne-Catherine (1998). *Les nouvelles elites de la mondialisation*, Paris: PUF.
- WEBER, Max (1920-1921), *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, Tübingen: J.C.B. Mohr, 3 vols. Edição de língua inglesa (1968) *The Religion of China*. , Hans Gerth (ed.), Glencoe: The Free Press. Publicado originalmente em
- ZWEIGENHAFT, Richard L. (1992), "The application of cultural and social capital: a study of the 25th year reunion entries of prep school and public school graduates of Yale College", *Higher Education* 23: 311-320.
- ZWEIGENHAFT, Richard L. (1993), "Prep School and Public School Graduates of Harvard: a Longitudinal Study of the Accumulation of Social and Cultural Capital", *Journal of Higher Education* 64 (2): 211-25.

## ***Anexo Geral - A escola dos dirigentes: um objeto negado***

As pesquisas em ciências sociais no Brasil são produzidas num meio universitário marcado por diferenciações, cortes e oposições entre as quais encontra-se aquela que opõe os estudos sobre a educação e os estudos sobre a cultura, à qual se relacionam cisões entre homens e mulheres, entre pesquisadores de origem social mais ou menos elevada, entre faculdades de educação e departamentos de sociologia, e, finalmente, entre a *educação* e a *sociologia* como espaços de produção de conhecimento.

A partir dos anos 70, o tratamento reservado ao sistema educacional nas análises sobre a produção e a permanência das diferenças sociais na sociedade brasileira não escapou aos princípios de organização das ciências sociais. Esse tratamento é um dos efeitos do modo de apropriação, pelos diferentes grupos de pesquisadores, da representação dominante do sistema escolar, construída a partir de dados produzidos pelo Ministério da Educação e fornecidos como os "dados oficiais" sobre o sistema escolar nacional. Esses dados tradicionalmente indicam que um grande número de alunos abandonam a escola desde o primeiro ano primário e contribuem para forjar a idéia de um país onde a maioria da população tem uma experiência escolar extremamente curta.

Os diferentes modos de apropriação dessa representação são resultado da história de cada um dos diferentes espaços onde se pratica a pesquisa em ciências sociais no Brasil, a qual, por sua vez, é uma parte integrante da história da universidade brasileira e de suas relações com o espaço político e com o Estado. Através dessas histórias, é possível compreender porque, a cada uma das especialidades, vai corresponder, no final dos anos

oitenta, uma definição legítima particular do profissional que a exerce e, em consequência, da prática científica que aí é conduzida.

Partindo de uma análise da produção recente, esse texto identifica os traços principais da representação dominante do sistema educacional brasileiro nesses dois espaços científicos, avança algumas hipóteses explicativas e discute alguns dos seus efeitos sobre a pesquisa que aí se desenvolve.

### 1. A população fora da escola: o ponto de vista da sociologia da cultura

No espaço de produção das ciências sociais, um primeiro grupo de pesquisadores, partindo dos dados elaborados pelas instituições oficiais, recusa-se a admitir que a escola desempenhe qualquer papel específico na distribuição diferenciada dos recursos sociais no Brasil<sup>105</sup>.

---

<sup>105</sup> Essa recusa está presente em quase toda a produção recente no domínio da sociologia da cultura brasileira como exemplificam os seguintes trabalhos: Ruth L. Cardoso (1982), "Cultura Brasileira: uma noção ambígua", *Cadernos CERU* 17, pp. 15-22; Ruben G. Oliven (1992), *A Parte e o Todo: a Diversidade Cultural no Brasil-Nação*, Petrópolis: Vozes et (1982), "A Cultura Brasileira e a Identidade Nacional na Década de 80", *Cadernos CERU* 17, pp. 23-34; Renato Ortiz (1996), "Cultura, Política e Cidadania", *Revista Famecos*, 4 (maio): 9-17 et (1985), *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, São Paulo: Brasiliense; et encore (1982), "A Consciência Fragmentada", *Cadernos CERU* 17, pp. 69-87; Maria Isaura Pereira de Queiroz (1983), "Nostalgia do Outro e do Alhures: A Obra Sociológica de Roger Bastide", in *Roger Bastide*, São Paulo: Ática; Vivian Schelling (1990), *A Presença do Povo na Cultura Brasileira*, Campinas: Editora da Unicamp. E particularmente o artigo programático assinado coletivamente por Olga Rodrigues Moraes von Simson, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Sérgio Miceli, Renato Ortiz (1982), "Esboço de um Projeto de Investigação da Produção Cultural no Brasil", *Cadernos CERU* 17, pp. 89-108.

Os diferentes estudos sobre a influência da mídia e da religião na formação de uma estrutura da experiência não tratam em detalhe nem a escolarização a que foram submetidos os produtores culturais limitando-se a esboçar, no melhor dos casos, as listas de diplomas (ou comentários imprecisos sobre a ausência de tais diplomas) nas biografias estudadas. Essa tendência não se repete nos estudos mais históricos que têm como tema "a construção do Estado nacional".

No que concerne as diferenças sociais, tudo se passa como se a escola brasileira tivesse por simples função a atestação mecânica das diferenças de acesso aos recursos econômicos através da distribuição dos diplomas às crianças e jovens oriundos dos grupos privilegiados, os únicos chamados a permanecer no sistema escolar até ao final da universidade. Além disso, esses pesquisadores apóiam-se na idéia de que a maioria da população é privada de toda experiência escolar para afirmar que os princípios de visão do mundo social no Brasil são formulados essencialmente pela religião e pela mídia, particularmente a televisão. Eles constróem assim uma sociologia da cultura que deixa de lado o sistema escolar. Essa sociologia da cultura é uma exclusividade dos departamentos de sociologia ligados aos Institutos e Faculdades de Filosofia e Ciências Humanas das universidades brasileiras.

Correndo o risco de generalisar indevidamente, acho que é possível indicar como sinal distintivo das pesquisas aí desenvolvidas uma tendência a obedecer aos protocolos e às exigências de um espaço científico que se torna relativamente mais autônomo a partir dos anos sessenta<sup>106</sup>. Trata-se de uma sociologia que escolheu como objetos de estudo legítimo aqueles que permitem compreender os fenômenos de integração social observada no país a despeito da forte segregação econômica e escolar e das dimensões geográficas quase continentais. Esses sociólogos referem-se a uma identidade cultural e negligenciam a

---

<sup>106</sup> Uma análise das discontinuidades na adesão a esse projeto no interior da sociologia brasileira pode ser encontrada nos artigos de Maria Hermínia Tavares de Almeida, "Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro" e de Mariza Corrêa, "A Antropologia no Brasil (1960-1980)" publicados no livro *História das Ciências Sociais no Brasil*, vols. 1 et 2, editado por Sérgio Miceli e publicado pelo IDESP em 1989 e 1995.

importância do sistema escolar como elemento significativo na unidade cultural que eles estudam<sup>107</sup>.

## 2. Uma escola que não escolariza: o ponto de vista dos educadores

As pesquisas que tratam do sistema escolar tomaram-se, assim, uma especialidade quase exclusiva das Faculdades de Educação e sua razão de ser<sup>108</sup>. Trata-se de um espaço científico que constituiu-se através de uma trajetória bastante diferente daquela dos departamentos de sociologia e que define-se em grande parte pela sua subordinação às demandas políticas colocadas pelos partidos, sindicatos, associações e também por várias agências do Estado, entre as quais as secretarias de educação (dos estados e dos municípios) aparecem como as mais importantes<sup>109</sup>.

Durante o governo militar, os especialistas da educação viram diminuir sensivelmente sua capacidade de intervenção no seio das instâncias políticas encarregadas da educação. De

---

<sup>107</sup> Num artigo recente, Renato Ortiz (1996) diz não acreditar na importância da escola nesse processo.

<sup>108</sup> Uma discussão das relações entre a sociologia e a educação enquanto objeto de estudos pode ser encontrada nos artigos de Luiz Antônio Cunha, "A educação na sociologia: um objeto rejeitado?" e de Maria Aparecida Joly Gouveia, "Comentários sobre os trabalhos de Luiz Antônio Cunha e Silke Weber", publicados no número 27 dos *Cadernos CEDES (Sociologia e Educação: diálogo ou ruptura)*, 1992.

<sup>109</sup> A criação das seções de Sociologia da Educação na Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e na Associação de Pesquisa em Educação (ANPED) ilustram bem a distância entre essas duas comunidades científicas. De fato, a observação das listas dos participantes em uma ou outra dessas seções (uma maioria de pedagogos participam da ANPED, uma maioria de sociólogos da ANPOCS) demonstra bem o estado atual dos conflitos em torno da definição (1) dos direitos de entrada no grupo dos profissionais legítimos e (2) da pesquisa legítima sobre o tema "educação". Os conflitos são vividos, por exemplo, em torno do valor atribuído aos diplomas universitários, que podem ser considerados como passaportes para o exercício da profissão de pesquisador em sociologia da educação ou em educação: licenciatura em pedagogia/bacharelado em sociologia; doutorado em sociologia/doutorado em educação.

uma maneira geral, eles adotaram uma posição crítica em relação ao regime e concentraram a sua atuação na formação dos professores e pedagogos encarregados da escolarização no primeiro e segundo graus. Foi durante esse período que uma prática mais profissionalizada de pesquisa em educação começou a desenvolver-se, ligada sobretudo aos programas de pós-graduação dessas faculdades<sup>110</sup>.

Quando da redemocratização do país em meados dos anos setenta, os pesquisadores mais conhecidos das Faculdades de Educação apareceram na cena política como os melhores especialistas da educação nacional. Se, por um lado, eles continuaram encarregados da formação dos professores e pedagogos, por outro lado, foi oferecida a eles a possibilidade de atuar nos organismos oficiais encarregados de formular a política educacional do país, dos estados e dos municípios. Uma nova definição desse profissional, que atribuía um lugar importante à sua capacidade de intervir nas políticas e práticas escolares, afirmou-se nesse momento.

Como resultado, aqueles que criticavam a educação nacional passaram a formar os profissionais de um sistema escolar que eles ajudavam, com maior ou menor autonomia, a reformar. Reunidos nas Faculdades de Educação das universidades, definindo a sua identidade profissional pela sua disposição de intervir de maneira prática nas políticas educacionais do país, esses professores, adeptos de uma visão do sistema escolar que admitia como verdadeiras as altas taxas de evasão propostas pelo governo, apreendem sua especialidade - a educação nacional - como um problema social.

---

<sup>110</sup> Sobre esse assunto, ver Luiz Antônio Cunha, *op. cit.*

O fracasso escolar foi definido, assim, como o centro dos seus objetos de estudo. Trata-se de um fracasso definido exclusivamente no interior de uma lógica escolar, isto é, o fato de que as crianças oriundas dos grupos sociais menos favorecidos não concluem a escola elementar. Retraduzido nos termos do debate político corrente, o fracasso escolar é considerado, nos departamentos de educação, apenas na sua dimensão de obstáculo à democratização do país. Em consequência, os pesquisadores orientam a luta política legítima pela democratização na qual eles se engajam na direção de uma luta contra o fracasso escolar assim definido.

Esse acordo em torno da idéia dos "objetos de estudo legítimos em educação" tem tido efeitos concretos sobre a prática científica. Ele tem, por exemplo, orientado as escolhas dos objetos de estudos e das abordagens teóricas legítimas, permitindo a constituição progressiva de um discurso comum segundo o qual os professores da escola pública são responsabilizados pelos maus resultados escolares dos seus alunos. O acordo geral entre os pesquisadores em relação a esse tema, segundo o qual o fracasso escolar dos alunos é atribuído à má formação dos professores, tem sido utilizado como o diagnóstico oficial do "problema do fracasso escolar".

Em função dessas conclusões foi possível implementar de forma regular um tipo de cooperação entre os governos dos estados e dos municípios e os grupos de pesquisa das Faculdades de Educação que tem dado origem a numerosos projetos financiados pelos recursos públicos. Se o peso desse diagnóstico tem colocado os responsáveis pelas políticas educacionais sob a dependência dos conhecimentos dos professores e pesquisadores das universidades para o desenvolvimento de programas de formação contínua dos professores

das escolas públicas, esse não se encontram menos dependentes dos projetos de cooperação com o governo de onde eles retiram uma parte não negligenciável da sua renda, tradicionalmente submetida às flutuações da crise econômica.

O engajamento na luta contra o fracasso escolar tem determinado igualmente as condições de apropriação e de reinterpretação dos estudos sobre o sistema escolar que apareceram na cena internacional a partir do final da década de sessenta. Tal foi o caso, por exemplo, dos resultados de pesquisas que demonstravam o papel desempenhado pela escola na reprodução das classes sociais nas sociedades capitalistas avançadas<sup>111</sup>.

Essas análises, que mostravam os limites da idéia de utilização da escola enquanto instrumento de produção da igualdade de oportunidades para todos os grupos sociais tal como ela havia sido colocada em prática nos países mais desenvolvidos (até o momento considerados como exemplos a serem seguidos nesse domínio), apontavam as dificuldades associadas ao projeto de utilizar o sistema escolar como motor das mudanças sociais. A apropriação desses estudos não deixou de ser mediatizada por uma certa leitura que os interpretava como indicadores da inutilidade de toda uma categoria profissional cuja identidade era definida na época exatamente pelo engajamento nas lutas pela utilização do sistema escolar como motor da mudança social. Tal leitura transformou esses estudos em uma ameaça à existência social desses pesquisadores.

---

<sup>111</sup> Como os estudos de Bourdieu e Passeron (1970), *La Reproduction*. Paris: Minuit (a tradução em português é de 1975), Bowles et Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, e Baudelot e Establet (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Como que por reação, as análises sobre a escola capitalista, uma vez interpretadas de uma maneira bastante homogeneizante como "análises macro-estruturais", foram reunidas sem distinção sob o rótulo de "paradigma da reprodução"<sup>112</sup>. Assim estigmatizadas, elas tiveram um impacto reduzido sobre os estudos desenvolvidos pelos especialistas em educação durante boa parte dos anos oitenta.

Para eles, esses trabalhos não contribuíam significativamente para a compreensão e para a solução do *problema escolar brasileiro*: garantir o acesso da maioria da população à educação elementar. O papel da escola na produção e/ou reprodução das diferenças sociais era, nesse quadro, considerado como um problema menor que deveria ser combatido posteriormente.

Nessa lógica, os esforços dirigiram-se para a compreensão dos mecanismos especificamente escolares de produção do fracasso escolar das crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos. As atenções voltaram-se para o interior dos estabelecimentos escolares, particularmente aqueles que apresentavam os piores índices de evasão e retenção, com o objetivo de pesquisar as causas de tais resultados. Os instrumentos teóricos privilegiados foram, então, aqueles que permitiam a análise do que se passa nesse ambiente<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Essa análise foi realizada por Maria Alice Nogueira (1990), "A Sociologia da Educação do final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o Nascimento do Paradigma da Reprodução", *Em Aberto* 46 (abr/jun): 49-58.

<sup>113</sup> A popularidade da etnometodologia nas faculdades de educação a partir do final dos anos oitenta, por exemplo, pode ser compreendida pelo menos em parte como um dos efeitos da busca de instrumentos para uma análise desse tipo. Essa popularidade é ainda maior junto aos professores das áreas de metodologia do ensino, mais preocupados em reunir ferramentas que permitam uma intervenção concreta no trabalho pedagógico.

Resumindo, o espaço das pesquisas em educação definiu-se, de um lado, em torno da adesão aos dados oficiais que indicavam um alto índice de evasão na primeira série do primeiro ano como uma das características centrais do sistema nacional de educação e, por outro lado, numa situação de forte subordinação às demandas do espaço político.

Foi assim que o fracasso escolar, o problema social associado ao sistema escolar tornou-se o objeto de estudos que funda a pesquisa em educação. É dentro dessa lógica que, quando os especialistas brasileiros em educação falam de um sistema escolar nacional, eles falam apenas do setor destinado às camadas sociais mais despossuídas. O setor reservado aos grupos privilegiados e, particularmente, o setor encarregado de produzir a excelência escolar permanece, até o momento, pouco explorado<sup>114</sup>.

É em refletindo sobre esse fracasso escolar que os pesquisadores abordam indiretamente as diferenças sociais, interessando-se apenas naquelas produzidas pela relação entre a posse de títulos escolares e a entrada no mercado de trabalho. Os aspectos mais simbólicos da diferenciação social e do papel desempenhado pela escola na definição princípios de visão de mundo não são considerados como problemas legítimos nas Faculdades de Educação.

No entanto, o princípio fundador da oposição entre os especialistas da cultura e aqueles da educação no Brasil - a representação que eles fazem do sistema escolar - tem sido questionada por análises sobre a produção dos dados oficiais.

---

<sup>114</sup> Um outro aspecto a ser levado em consideração para explicar a recusa em constituir esse setor do sistema de ensino em objeto de estudos é aquele diz respeito aos conflitos em torno do financiamento público da educação. Tais conflitos, nos quais os pesquisadores das Faculdades de Educação tomaram parte ativa, colocaram a educação privada - que sempre contara com um forte suporte financeiro do estado - sob um certo tipo de suspeição que contribuiu para estigmatizar os estudos a ela dedicados.

### 3. A população está na escola: a reinterpretação dos dados

As primeiras análises questionando os dados produzidos pelo Ministério da Educação apareceram em meados dos anos sessenta, mas foram publicadas apenas no exterior. A crítica que elas avançavam foi retomada em meados dos anos oitenta pela primeira vez no Brasil por Phillip Fletcher e Sérgio Ribeiro que propuseram, em 1985, um método alternativo ao praticado pelo Ministério para determinar os indicadores escolares nacionais.

No início dos anos noventa, os primeiros resultados dos estudos realizados por esses pesquisadores foram publicados em revistas brasileiras especializadas. Entre as informações mais significativas encontradas nesses estudos estavam aquelas que tratavam da taxa da população brasileira submetida à escolarização, a duração média dessa escolarização e as taxas de retenção.

Ao contrário do que se acreditava até o momento, Sérgio Ribeiro mostrou que, no início da década de 80, em torno de 75% de cada geração de jovens brasileiros tinha acesso à escola, uma taxa que chega a 93% no final da década<sup>115</sup>. Ele demonstrou, além disso, que a duração média da escolarização da população brasileira situa-se em torno de oito anos<sup>116</sup>. Ele indicou, enfim, que o número muito pequeno de crianças oriundas dos grupos sociais mais desfavorecidos que finalizam os oito anos de escola elementar deve-se à retenção e não ao abandono precoce.

---

<sup>115</sup> Eles indicaram, também, que 7% das crianças que não haviam acesso à escola habitavam as regiões rurais mais pobres e isoladas do país.

<sup>116</sup> Essa média inclui as crianças não-escolarizadas.

No momento em que acontecia essa revisão das bases de dados oficiais, Águeda Uhle fazia um estudo de tipo etnográfico situado em escolas públicas do interior do estado de São Paulo e analisava as práticas de produção de dados estatísticos do ministério da educação. Num artigo publicado em 1992, ela mostrou como os protocolos de coleta dos dados induziam à inclusão dos alunos que haviam mudado de estabelecimento no final do ano escolar no grupo dos alunos que haviam deixado a escola. Confirmando as hipóteses de Sérgio Ribeiro, esse trabalho permitiu compreender como tais práticas haviam conduzido, durante décadas, ao aumento dos números que oficialmente indicavam os alunos que haviam deixado precocemente a escola.

Esses estudos indicam que, se o sistema escolar brasileiro exclui as camadas mais despossuídas da distribuição dos diplomas, ele organiza de todo modo uma experiência escolar significativa para a maioria da população brasileira.

Resta interrogar os efeitos da segmentação específica desse sistema sobre os resultados da escolarização que ele oferece.