

33º Encontro Anual da Anpocs

GT 17: Educação e Sociedade.

**“MERCADO ESCOLAR”: CONTORNOS DE UM DEBATE NO CAMPO
EDUCACIONAL**

Luiza Helena Lamego Felipe (SOCED-PUC-Rio/ Colégio Pedro II)

A prática da escolha da escola, quando existem diferentes alternativas de escolha, não é um processo recente ou inovador, visto que a própria lógica da concorrência entre os estabelecimentos de prestígio estabelece, há algum tempo, “*representações construídas acerca do ‘valor’ hierarquizado das escolas, dominadas pelas famílias que se encontram mais próximas do universo escolar*” (VIEIRA, PINTASSILGO, PORTUGAL¹ *apud* NEVES, 2003: 2). No Brasil, a concorrência entre os estabelecimentos de ensino de educação básica não se constitui um fato novo, reconhecido no setor privado, e no setor público, apenas entre as escolas federais, conhecidas como “escolas de excelência”. Como afirma Costa (2008: 456), “*seria difícil imaginar que uma das sociedades mais desiguais do mundo, com um padrão urbano-industrial de desenvolvimento médio, não gerasse complexas hierarquias em seus sistemas públicos de ensino*”.

O debate sobre a existência de um “mercado escolar²” está cada vez mais presente na literatura internacional³ nos últimos anos, constituindo-se objeto de pesquisa sobre contextos educacionais de diferentes países, a partir de diferentes referenciais teóricos, inclusive buscando interlocuções entre diversas áreas da Sociologia e da Economia, entretanto é uma discussão pouco contextualizada no campo educacional brasileiro. Será que o conceito clássico de mercado permite pensar as especificidades do campo educacional? Seria mais apropriado utilizar o conceito de quase-mercado para educação? Ou seria necessário considerar a existência de “mercados escolares”? Ou seria melhor utilizar outros caminhos de análise com foco na concorrência entre as escolas ou na natureza específica do serviço educacional? Quais as conseqüências da existência de um mercado escolar ou de mercados escolares?

Este trabalho pretende apresentar em linhas gerais os contornos desse debate buscando uma interlocução para analisar a realidade educacional na cidade do Rio de Janeiro. O presente estudo se insere no atual momento da pesquisa do SOCED - Programa de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - “Contextos Institucionais e a Construção da Qualidade do Ensino na Educação Básica” e é objeto de pesquisa de minha tese de doutorado.

¹ VIEIRA, M. M.; PINTASSILGO, J. e PORTUGAL, B. (Orgs.) (2003). **Democratização escolar: Intenções e apropriações**. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL.

² O conceito está entre aspas, pois esta é a forma como geralmente aparece na literatura.

³ Ball, 1995; Braccolichi & Van Zanten, 1996; Adnett & Davies, 1999; Barroso & Viséu, 2003; Van Zanten, 2005; Barroso, 2006; Maroy et Le Réseau Reguleduc, 2006; Felouzis & Perroton, 2007; Maroy & Van Zanten 2007, entre outros.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte, são apresentadas em linhas gerais as origens da introdução da lógica de mercado nas políticas públicas e a discussão dos conceitos de mercado e quase-mercado, situando-os no campo educacional. Na segunda parte, são apresentadas duas perspectivas de análise da concorrência entre os estabelecimentos de ensino. E, na terceira, uma breve caracterização do campo educacional brasileiro, em especial na cidade do Rio de Janeiro, e da pesquisa em andamento no SOCED, no sentido de iniciar uma interlocução para analisar esse contexto.

I. O DEBATE SOBRE O CONCEITO DE “MERCADO ESCOLAR”

1. A lógica de mercado nas políticas públicas

A noção de mercado é, primeiramente, um conceito econômico, mas seu significado varia nas diferentes escolas de pensamento, e sua apropriação pela Sociologia, também é objeto de debate pela maior aproximação ou distanciamento de uma ou outra corrente econômica (ABRAMOVAY, 2004). Para Weber⁴ (*apud* RAUD-MATTEDI, 2005, p. 129), “falamos de mercado quando pelo menos por um lado há uma pluralidade de interessados que competem por oportunidades de troca”. Nesse sentido, o mercado é resultado de duas formas de interação social – a troca e a competição, onde se encontram em conflito interesses opostos e a troca representa uma situação de equilíbrio (RAUD-MATTEDI, 2005).

Para Ball (2006a,b), mercados, de qualquer natureza, são construções sociais, são fenômenos complexos, multi-facetados, desordenados, frequentemente imprevisíveis, tanto criativos como destrutivos. As teorias e os argumentos que justificam os benefícios da lógica de mercado são diversos, entretanto, no que se refere ao Reino Unido, esta lógica se insere numa visão política que articula uma concepção muito individualista de democracia e de cidadania.

A introdução de uma lógica de mercado nos processos de políticas públicas, em especial na educação, constitui um fenômeno que vem se desenvolvendo em vários países da Europa, da América do Norte e de outros continentes, e acompanha a crise do

⁴ WEBER, M. (1991), **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB., p. 419

Estado de bem-estar social nas duas últimas décadas do século XX. Nesses países foram realizadas reformas nos modos como é exercida a orientação, a coordenação e o controle das ações das escolas, dos profissionais e das famílias no interior dos sistemas educativos, traduzindo uma mudança no papel do Estado e no regime de regulação institucional (BARROSO, 2000, 2006b, 2006c; BARROSO & VISEU, 2003).

Essas reformas na regulação institucional evidenciam uma crise do modelo político-administrativo que serviu de referência ao desenvolvimento dos sistemas públicos de educação no pós-guerra e a adoção de diferentes medidas no sentido de promover sua reestruturação. Tais reformas têm sua origem⁵ em diversos fatores com diferentes graus de intensidade de um país para outro (MAROY, 2006c):

- mudanças econômicas, impulsionadas pela globalização e pelo modelo de produção e consumo pós-fordista, que pressionam os sistemas escolares para se tornarem mais eficientes e se adaptarem às necessidades do mercado de trabalho;
- mudanças políticas, com a crise do Estado de bem estar social e o desenvolvimento de ideologias neoliberais, que procuram maior eficácia e eficiência na educação, ao mesmo tempo em que reduzem os gastos com o sistema educativo;
- mudanças culturais que apontam para uma maior individualização da educação;
- incertezas em relação ao futuro profissional e social dos jovens, acentuando o sentido estratégico da ação dos pais, principalmente os das camadas médias, levando à uma pressão social pela livre escolha da escola;
- comparação entre os sistemas educativos de diferentes países com uma crescente influência nas políticas públicas nacionais e locais, bem como nos modelos pedagógicos e de gestão;
- variações das políticas nacionais onde coexistem diferentes lógicas e orientações.

Por um lado, em países como Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e Estados Unidos, essas medidas seguiram um modelo neoliberal de gestão centrada na escola,

⁵ As origens das mudanças nos modos de regulação institucional se referem à análise de Maroy (2006b) sobre os cinco países participantes do Projeto Reguleducnetwork, entretanto, expressam aspectos que também pode-se encontrar em outros países.

tendo como objetivo, a criação de um quase-mercado na educação que introduz a lógica econômica na organização e no funcionamento da escola pública (BARROSO; 2006b). Por outro, em países como Alemanha, Noruega, Portugal e França, a introdução dessas medidas, em parte ou no todo, não seguiu a lógica neoliberal, como no caso francês, em que a competição entre as escolas tem se desenvolvido sem que seja resultado de uma política deliberada em favor de um “mercado escolar” (MAROY, 2007); ou como no caso português, em que coexistem dois movimentos: um discurso político que privilegia a regulação pelo mercado e a manutenção de práticas centralizadoras que limitam a autonomia da escola (BARROSO, 2006c).

A competição entre as escolas, portanto, se insere no processo de reformas das políticas públicas em diferentes países, mas isso não significa um consenso sobre a existência de um “mercado escolar”.

2. O conceito de mercado escolar

Numa perspectiva estrita da aplicação da lógica de mercado na educação, a escola não dever estar atrelada ao Estado e deve funcionar como uma empresa, dentro de um sistema de concorrência onde a satisfação do consumidor decide sua rentabilidade e sua eficácia; introduzindo, assim, a competição entre as escolas e a regulação da qualidade do sistema educativo. Nesse sentido, definir e controlar as normas de qualidade significa avaliar os critérios de alocação de recursos, criar um referencial de competitividade e instituir uma escolha pelos consumidores (BARROSO, 2000).

Para Maroy (2006b), na teoria econômica neoclássica, o mercado é definido como um mecanismo de coordenação entre atores, com base na troca monetária. O objeto de troca (bens, serviços ou capital) é submetido à relação entre oferta e procura, que produz o preço e o equilíbrio do mercado. Em relação à educação, não se pode considerar o ensino obrigatório como um verdadeiro mercado, onde o preço do bem educativo serve para regular a relação entre oferta e procura.

Felouzis e Perroton (2007) consideram que o mercado clássico da concorrência perfeita não dá conta da análise no âmbito da educação, pois a oferta escolar é administrada e regulada pelo poder público. Por isso utilizam a expressão “mercados escolares” para “*designar um sistema no qual a escolha do estabelecimento pelas famílias, ou por uma parte delas, produz uma concorrência entre estabelecimentos*” (p.694).

No contexto do Reino Unido, Ball (1995) afirma que o tom da política educacional dos últimos anos, tem sido a utilização de uma ideologia de mercado e, relacionada a isso, a competição entre as escolas e uma cultura da escolha, entretanto, estas têm sido baseadas em idealizações sobre o funcionamento dos mercados (regidos pela relação ideal entre a oferta e a procura) e sobre os efeitos da escolha dos pais. Para o autor, o mercado só existe para alguns, seja para as escolas, pois apenas algumas têm condições de entrar no jogo da concorrência, seja para os pais, uma vez que a escolha exige certos tipos de capital cultural que nem todos possuem, o que beneficia determinadas classes ou frações de classe em detrimento de outras.

Ball (2006b) afirma que a lógica de mercado foi introduzida em diversos serviços públicos e, apesar das diferentes estratégias utilizadas em cada setor, tem em comum a necessidade de quebrar o monopólio estatal, introduzindo vários prestadores do serviço, que devem agir com a lógica das empresas privadas, mas que apresentam configurações diversas na sua relação com o Estado. Nessa perspectiva, se inserem os processos de competição e de escolha na prestação de serviços públicos e a publicização de informações, como uma maneira de monitorar, comparar e aumentar a qualidade e a eficiência. Entretanto, os mercados educacionais, considerando os diversos níveis de ensino, são altamente regulados de diferentes maneiras, o que significa que o Estado não abandonou a educação, ao contrário, a introdução da lógica de mercado foi acompanhada por uma maior centralização do controle sobre a educação e por um aumento de diferentes formas de intervenção, como a existência de um currículo nacional e de metas de desempenho a serem atingidas pelos alunos das escolas, além da publicação dos resultados de avaliações externas. Como afirmam Lessard, Brassard e Lusignan⁶,

O Estado (...) adota um novo papel, o de Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e as metas a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável de seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo (*apud* BARROSO, 2006b: 50).

⁶ LESSARD, C.; BRASSARD, A e LUSIGNAN, J. (2002) **Les tendances des politique éducatives em matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes**. Les cas du Canadá (Ontário et Colombie-Britannique), de la France e du Royaume-Uni. Montreal: LABRIPROF-CRIFPE, Faculte des Sciences de l'Education, Université de Montreal, p.35.

3. O conceito de quase-mercado escolar

A ação de intervenção do Estado na educação faz com que alguns autores utilizem o conceito de “quase-mercado”, cuja definição nos diferentes contextos educacionais também está longe de estar consolidada.

Segundo Le Grand e Barlett⁷ (*apud* BALL, 2006b), o quase-mercado é “mercado” porque substitui o monopólio estatal com a introdução da competitividade na prestação de serviços públicos; é “quase” porque se diferencia do mercado convencional de diferentes maneiras, em particular, não procura a maximização dos lucros e a estrutura de sua propriedade não é clara.

Hatcher⁸ considera quase-mercado porque “*a educação distingue-se não só do setor privado como também de outras áreas do setor público pelo fato de os poderes do Estado, que mantêm o mercado, se entrelaçarem com outros poderes que controlam o próprio conteúdo da educação*” (*apud* AFONSO, 1999: 144).

Para Demeuse *et al.* (2007), o quase-mercado é caracterizado pela presença simultânea do financiamento público do ensino e pela livre escolha da escola pelas famílias a partir de uma lógica de mercado. Nessa ótica, o Estado detém um papel primordial, pois define os objetivos do sistema educativo e o conteúdo do currículo de ensino, ao mesmo tempo em que delega às escolas uma autonomia para escolher os meios adequados para realizar esses objetivos (MAROY⁹ *apud* DEMEUSE *et al.*, 2007).

Para Felouzis e Perroton (2007), muitos economistas e sociólogos o utilizam porque consideram que a oferta escolar é regulada pelo poder público. No entanto, para eles, o conceito de quase-mercado é mais apropriado para a análise dos contextos britânico, belga e holandês, pois, no caso francês, a escolha da escola se apresenta como um elemento não-oficial no funcionamento do sistema educacional devido à existência da carta escolar, isto é, de um “*controle local da matrícula dos alunos e da oferta de opções educativas*” (Van Zanten, 2005: 572). Nessa perspectiva, os autores propõem analisar o mercado escolar na França a partir das categorias da economia da qualidade ou das singularidades, proposta que será apresentada, em linhas gerais, na segunda parte do trabalho.

⁷ LE GRAND, J. e BARLETT, W (1993) Quasi-markets and social policy. Basingstoke: Macmillan.

⁸ HATCHER, R. (1994) Market relationships and the management of the teachers. **British Journal of Sociology of Education**, v. 15, no 1, p. 41-61.

⁹ MAROY, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. **Les cahiers de recherche en éducation et formation**, p. 49.

Para Maroy (2006b), a noção de quase-mercado é apresentada como um mecanismo híbrido que articula certos elementos de uma coordenação burocrática e certos elementos de uma coordenação de mercado. O quase-mercado escolar é uma forma institucional que tem como princípios a livre escolha da escola pelos pais, o financiamento público dos estabelecimentos em função do número de alunos matriculados e uma autonomia pedagógica e de gestão. Assim, o quase-mercado não supõe o preço e as relações monetárias, e o Estado continua a exercer um papel importante na regulação da oferta e da demanda educacional. Entretanto, Maroy (2006b) e Van Zanten (2006) propõem a utilização do conceito de espaços de interdependência competitiva ou espaços de concorrência para analisar os diferentes contextos em que se apresenta a competição entre as escolas nos cinco países pesquisados pelo Projeto Reguleducnetwork, proposta que também será apresentada, em linhas gerais, na segunda parte do trabalho.

II. A CONCORRÊNCIA ENTRE OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

1. A economia da qualidade ou das singularidades

A proposta de Felouzis e Perroton (2007) é analisar os mercados escolares a partir das categorias da economia da qualidade (Karpik, 1989), considerando não apenas seu caráter “híbrido” de quase-mercados, mas ressaltando que a dimensão mais estruturante é a da qualidade escolar da oferta, ao mesmo tempo heterogênea, difícil de perceber e central nas preocupações das famílias.

Para os autores, o “mercado” escolar na França não é oficial, porque a oferta é considerada uniforme e igual para todos até o fim da escolaridade secundária, e a carta escolar administra as atribuições nas escolas. Esse caráter opaco do mercado se alimenta das desigualdades entre as escolas (desigualdades sociais, escolares e étnicas), pois os efeitos da concorrência não se aplicam a todos os estabelecimentos de ensino. Dessa forma, os mercados escolares se apresentam como “mercados com lacunas” (*marchés au trou*), uma vez que estão circunscritos a espaços localizados, tornando mais complexa sua percepção, o que dificulta a escolha dos pais.

Em relação ao campo educacional francês, Felouzis e Perroton (*ibid.*) consideram que “*uma definição clássica do conceito de mercado não permite pensar as*

especificidades da relação entre a oferta e a procura educativa” (p.697), pois a educação é um serviço muito singular e o que estrutura a organização dos “mercados escolares” é a qualidade do serviço educativo (caracterizada pela pluralidade, pela incerteza e por ser determinante na escolha pelas famílias) e a percepção construída pelos agentes escolares. Essas percepções dependem da posição social dos diferentes sujeitos e de sua visão de escola e do sistema educativo, e determinam lógicas diferenciadas de escolha da escola. Assim, do ponto de vista das famílias, a qualidade da escola pode conjugar diversos fatores: a eficácia do estabelecimento escolar, a natureza de seu público e de sua reputação, o ambiente geral da escola que organiza as relações entre os diferentes agentes, a disciplina, a mobilização dos professores. “*À pluralidade das qualidades da oferta escolar em função dos estabelecimentos se acrescenta à pluralidade das concepções desta mesma qualidade em função das famílias e de sua relação com a escola*” (p. 699).

Um outro aspecto que a educação na França compartilha com outros serviços regulados pela procura da qualidade, é que os resultados dos serviços oferecidos pela escola, mesmo no setor privado, só podem ser constatados a médio ou longo prazo, o que torna a avaliação da qualidade difícil e incerta. Por isso, são necessários mecanismos de redução dessa incerteza, através de redes de informações (pais, amigos, familiares e vizinhos que trocam experiências; opinião de especialistas produzidas a partir dos indicadores de desempenho oficiais) e de uma relação de confiança entre as famílias e a escola (estabelecida pela reputação do estabelecimento escolar). Entretanto, as famílias não têm os mesmos critérios de opinião, pois não têm a mesma capacidade de mobilizar as redes de informação, tornando o exercício da escolha muito desigual. A escolha de um estabelecimento escolar privado pode, inclusive, ser um mecanismo para reduzir a incerteza quanto à qualidade da escola (*ibid.*).

Se uma particularidade do mercado escolar francês é “*viver como um mercado não-oficial*”¹⁰, *a concorrência entre os estabelecimentos é bem real*” (p.705), e é alimentada pela diferenciação e hierarquização das escolas, reforçando as desigualdades sociais, escolares e étnicas. Nesse contexto, a gestão das escolas e do sistema escolar assume um papel muito importante na estruturação do mercado. Por um lado, o diretor da

¹⁰ Segundo Felouzis e Perroton (2007: 695), “mesmo a existência de um setor privado de educação sob contrato, não implica um real funcionamento segundo as regras de mercado, porque os dois setores propõem a mesma oferta escolar, em termos de programa, de formação de professores e de organização escolar. A escolha é certamente possível, mas a oferta educativa é considerada” .

escola, com uma autonomia crescente, não pode ignorar as repercussões das hierarquias escolares sobre seu estabelecimento e, por isso, deve elaborar estratégias diversas (propagandas, *folders*, *sites* na Internet, visitas à escola), “*fazer propostas, representar para conquistar um público e valorizar assim a imagem de seu estabelecimento (...)*” (p.706). Além disso, deve promover ações que possibilitem a construção de uma rede de relações entre os diferentes agentes escolares, no sentido de promover uma política organizacional que permita uma identificação clara do estabelecimento, contribuindo para fortalecer sua reputação. Por outro, compreender o lugar e o papel da administração escolar também é fundamental, uma vez que esta deve garantir a qualidade e a uniformidade da oferta educativa através da carta escolar.

Para Felouzis e Perroton (2007), uma das conseqüências do funcionamento dos mercados escolares de qualidade é a segmentação da oferta, que produz uma hierarquização entre os estabelecimentos de ensino. Como uma parte da qualidade escolar é o resultado da natureza de seu público, os mercados escolares contribuem para definir sua própria qualidade educativa tanto do ponto de vista da eficácia como da qualidade, o que confere a esses mercados uma característica única de mercados de *feedback*. Portanto, do ponto de vista dos mercados escolares de qualidade, a segmentação das escolas reforça as desigualdades de acesso aos diplomas e à certificação, e acentua a segregação.

2. Espaços de interdependência competitiva ou espaços de concorrência

A proposta de Maroy (2006b) e Van Zanten (2006) é analisar, de forma comparativa, a evolução dos modos de regulação dos sistemas educacionais de seis espaços escolares locais (Londres, Paris, Lille, Charleroi, Budapeste e Lisboa) no âmbito do Projeto Reguleducnetwork (2001-2004) e compreender os processos locais de produção e reprodução das desigualdades.

A variedade dos contextos em que se estabelece a regulação pelo mercado levou a utilização do conceito de interdependência competitiva, mais utilizado no âmbito da Sociologia das Organizações. As escolas “*são afetadas não só por diretrizes nacionais ou locais ou pelos seus processos internos, mas também pelo funcionamento das escolas vizinhas, exercendo elas próprias influência de forma recíproca nos estabelecimentos de ensino que lhe estão próximos*” (VAN ZANTEN, 2006: 194). Isto acontece devido à concorrência entre as escolas em relação a diversos recursos, que são necessários ou úteis

para sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Esses recursos são, principalmente, os alunos (seu número ou suas qualidades sociais ou escolares), mas também podem estar relacionados ao perfil dos professores, à reputação da escola, à oferta curricular ou aos recursos financeiros (MAROY, 2006b). A interdependência competitiva não pressupõe a existência de interações diretas ou de um equilíbrio de forças entre as escolas, inclusive podem surgir outras interdependências, marcadas pela cooperação entre os estabelecimentos de ensino.

As interdependências competitivas podem variar de um contexto para outro, dependendo de três fatores: “*as características e as ações da escola, as escolhas dos pais e dos órgãos de gestão, e as diretrizes locais e nacionais*” (VAN ZANTEN, 2006: 195). Em relação ao primeiro, deve-se considerar a variedade e acessibilidade da oferta, os recursos e a autonomia das escolas. No que se refere ao segundo, deve-se observar as especificidades demográficas e socioeconômicas, as possibilidades de escolha dos quadros administrativos intermediários e sua participação na vida da escola. No terceiro, deve-se observar o grau de coordenação entre as diferentes autoridades educacionais e a margem de manobra que proporcionam para atuação local. A variação local dessas características contribui para estruturar de maneira diferenciada os espaços de concorrência e o grau de competição entre os estabelecimentos de ensino, além de influenciar a lógica de ação das escolas, a lógica da escolha pelos pais e as regras do jogo, que variam no tempo e no espaço, e evidenciam os modos como os atores se apropriam da regulações do sistema educativo (MAROY, 2006b).

Segundo Maroy (2006c), embora os sistemas analisados sejam muito diferenciados foi possível observar a existência de convergências, com maior ou menor grau de intensidade, nas políticas educativas ao longo dos últimos 20 anos:

- tendência de maior autonomia na gestão das escolas, ao mesmo tempo em que houve o aumento do controle sobre a educação;
- procura de um equilíbrio entre centralização e descentralização;
- crescimento da avaliação externa em diferentes níveis;
- promoção da livre escolha da escola pelos pais;
- implementação de políticas de diversificação da oferta escolar, apesar da existência de um currículo comum na educação básica.

Entretanto, as especificidades de cada sistema educativo mostram as diferenças entre as políticas seguidas, mas apresentam a coexistência de várias lógicas e orientações dentro da mesma política, traduzindo algumas contradições.

A análise dos seis espaços escolares locais mostrou que o funcionamento e as atividades cotidianas das escolas são fortemente influenciados pelas regulações nacionais e locais, pela história da escola, por suas dinâmicas internas e pelo perfil docente e discente, mas também por processos locais de interdependências competitivas com outros estabelecimentos de ensino. Além disso, os resultados forneceram algumas chaves de análise sobre os processos de melhoria das escolas e sobre a dinâmica da competição e das escolhas no que se refere à produção e à reprodução das desigualdades (VAN ZANTEN, 2006).

III. A CONCORRÊNCIA ENTRE AS ESCOLAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: UMA QUESTÃO EM ABERTO.

Reconhecendo que a existência de uma concorrência entre as escolas está presente no contexto de vários países, como tratar essa questão em relação à realidade educacional brasileira, em especial na cidade do Rio de Janeiro? É possível afirmar que no campo educacional brasileiro existe um mercado escolar ou um quase-mercado? Ou seria necessário considerar a existência de “mercados escolares”? Ou seria melhor utilizar outros caminhos de análise com foco na concorrência entre as escolas ou na natureza específica do serviço educacional? Quais as conseqüências da existência de um mercado escolar ou de mercados escolares?

No Brasil, a lógica de concorrência entre os estabelecimentos de ensino de prestígio de educação básica não se constitui um fato novo, reconhecido no setor privado e, no setor público, apenas entre as escolas federais, conhecidas como “escolas de excelência”. O que parece haver de novo é a publicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do resultado de avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Prova Brasil), por escola, seja pública ou privada, conforme o tipo de avaliação.

O IDEB é um indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar (indicador de rendimento), obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (para as unidades da federação e para o país) e a Prova

Brasil (para os municípios). Em relação a este índice, Koslinski & Costa (2009) afirmam que esse tipo de instrumento tem contribuído, entre outras coisas, para uma maior hierarquização das escolas, para uma sedimentação das vantagens e desvantagens escolares e para mascarar a desigualdade em relação às oportunidades educacionais.

Essas considerações também são válidas em relação à divulgação dos resultados do ENEM, uma vez que a divulgação pela imprensa é feita através do *ranking* das escolas, com grande destaque para as melhores e as piores escolas, o que contribui para consolidar a posição das chamadas “escolas de excelência”, seja no setor privado ou público. Em relação a essas escolas, pode-se observar nitidamente a existência de uma concorrência, entre públicas e entre privadas, mas, principalmente em relação às últimas, ficam evidentes os mecanismos de mercado. E, as outras escolas, em especial as públicas, que estão fora desse contexto, pode-se observar uma interdependência competitiva, a partir do ponto de vista de Maroy e Van Zanten? Ou como Felouzis e Perroton afirmam, esses mercados escolares se apresentam como “mercados com lacunas” (*marchés au trou*), uma vez que estão circunscritos a espaços localizados?

Entretanto, muitas são as referências utilizadas socialmente para construir a imagem de qualidade de ensino das escolas (BRANDÃO, WALDHELM, FELIPE, 2008):

Se o imaginário designa antes de tudo uma espécie de “banco” de todas as imagens possíveis, passadas, presentes e futuras, este termo recobre igualmente o processo dinâmico segundo o qual estas imagens são mentalmente produzidas, retidas e transformadas (SAUVAGEOT: 2004, p.114).

- Algumas dessas imagens-referências baseiam-se simplesmente na tradição, o que quer dizer no tempo em que determinadas instituições são vistas como de qualidade. Esse julgamento estaria apoiado na cristalização de uma posição de destaque a uma instituição nas hierarquias escolares – é o caso de algumas escolas públicas e confessionais no município do Rio de Janeiro.
- Outras referências anteriormente muito valorizadas e divulgadas na imprensa, como os *rankings* dos vestibulares para as principais universidades da cidade, que vêm sendo substituídas, nos últimos anos, por sistemas de avaliação desenvolvidos pelo poder público.
- A mídia e as redes sociais são normalmente os principais mediadores e consolidadores das imagens de qualidade de ensino das escolas com que as

famílias norteiam as suas escolhas, no momento de definir as opções por escolas para os seus filhos (BRANDÃO, WALDHELM, FELIPE, 2008).

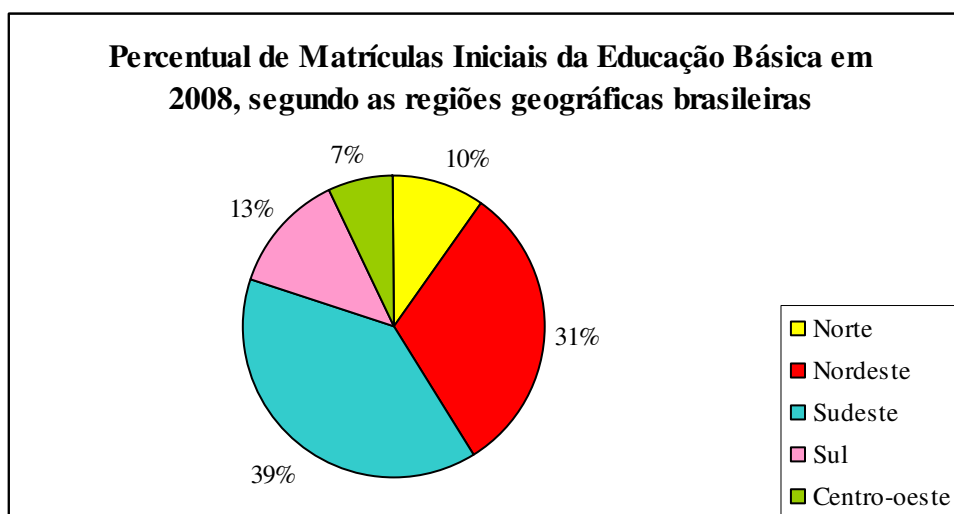
Cada vez mais, aqueles que detêm o maior capital cultural¹¹ e econômico buscam instituições mais seletivas e que possuem um elevado capital simbólico e social. As instituições frequentadas por essas camadas que se situam no topo da estratificação social normalmente são, em relação aos demais, consideradas as melhores e, portanto, passam a ser referência para todos os setores que vêm nas escolas um instrumento de prestígio e ascensão social, como é o caso especialmente das camadas médias. Dentre as disposições e as estratégias escolares das camadas médias está o investimento pesado e sistemático na educação da prole, caracterizado de “boa vontade cultural” por Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.78): “*docilidade, esforço e tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado*”.

Tiramonti (2007) assinala que o campo educacional é um espaço fragmentado, configurado de maneira desigual, tendo como base assimetrias sócio-culturais e econômicas daqueles que recorrem a ele. De acordo com a autora, mesmo com a democratização do acesso à escola, o ingresso é diferenciado segundo os estratos sociais. Além disso, a opção por determinadas instituições escolares (as de maior prestígio) frequentemente está associada à posição social dos grupos que a ela recorrem.

Em nosso país, as diferentes modalidades da educação básica estão distribuídas entre duas redes, a privada e a pública, e esta última se divide em federal, estadual e municipal. Segundo os dados do Censo Escolar – 2008¹², o país teve 53.232.868 matrículas iniciais na Educação Básica, distribuídas entre as cinco regiões brasileiras, como mostra o gráfico a seguir.

¹¹ Especialmente em sua forma de capital informacional, ou capital informação, Bourdieu (1998), em analogia ao capital econômico (posse de bens e serviços tidos como superiores), elaborou o conceito de capital cultural que se apresenta em três modalidades: objetivado (livros, obras de arte, etc.), incorporado (incorporação de cada pessoa das regras, habilidades lingüísticas, crença, conhecimento, entre outros da cultura dominante) e institucionalizado (certificados escolares, atestando a formação cultural).

¹² EducaCenso: Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade. Brasil – 2008.



Fonte: Censo Escolar 2008.

Desse conjunto de matrículas, 87% foram na rede pública e 13% na privada. Entretanto, se considerarmos os dados para a cidade do Rio de Janeiro¹³, foram 1.442.655 matrículas iniciais na educação básica, sendo 25% na rede privada, o que demonstra que o peso do setor privado na educação brasileira varia entre as diferentes regiões, se acentuando nas áreas de maior concentração populacional e de renda, como o Sudeste. Outro aspecto importante é que a relação entre a quantidade de escolas públicas e privadas de educação básica no município do Rio de Janeiro é bem próxima - são 1062 públicas e 1012 privadas, entretanto, 75% do número de matrículas se concentra na rede pública.

No caso do Rio de Janeiro, é preciso também levar em consideração a distribuição desigual das redes nas cinco áreas de planejamento da cidade¹⁴. Além disso, é importante ressaltar que a herança de longo tempo de capital federal promoveu uma diferenciação na rede pública, com destaque para as escolas federais. Essas escolas existem no Rio em proporção maior que nas demais capitais do país e o ingresso, pelo menos no ensino médio, é feito através de provas muito concorridas que marcam a seletividade no processo.

Em relação à rede municipal, ao apresentar os resultados preliminares de um *survey* com alunos, em recente trabalho sobre as diferenças entre escolas públicas, Costa

¹³ Armazém de Dados: Educação Básica: matrícula inicial – 2001-2008.

¹⁴ As cinco Áreas de Planejamento da cidade do Rio de Janeiro agrupam 34 Regiões Administrativas, que por sua vez, reúnem 160 bairros. Dados fornecidos pela Divisão administrativa geral do Município do Rio de Janeiro – 2007.

(2008: 458) aponta para “*uma profunda desigualdade escolar entrelaçada à desigualdade social e de aptidões*”. Como é feita a escolha pelos pais das escolas municipais em que vão matricular seus filhos, principalmente no 1º e no 6º ano? Um aspecto que chamou atenção no início da pesquisa de campo de Koslinski & Costa (2009), foi a resistência das autoridades municipais em fornecer as listas das escolhas dos pais mas, através de conversas informais com membros da equipe pedagógica ficou evidente escolhas feitas pelas escolas, o que pode demonstrar a existência de mecanismos ocultos de seleção social. Nessas escolas, os autores levantam a hipótese que parece haver “*principalmente uma competição entre os alunos por escolas, uma vez que há uma oferta muito limitada de escolas com uma reputação destacada. (...) Esta reputação é construída fundamentalmente pelo perfil dos alunos*” (KOSLINSKI & COSTA, 2009: p.7). Entretanto, há mecanismos que burlam os procedimentos formais e, como na Europa, ferem os princípios de igualdade de oportunidades.

Koslinski & Costa (2009) avaliam que, apesar das especificidades do contexto educacional brasileiro, como a falta de uma política oficial de escolha de escola, mas considerando “*o aumento da responsabilização da gestão local, é possível pensar na ocorrência de quase-mercados educacionais. (...) sinais que mostram uma hierarquização das escolas não são muito claros como os observados em quase-mercados regulamentados*” (p.8), talvez porque o acesso a esses sinais possa estar relacionado com o capital social possuído pelas famílias. Contudo, eles usam o conceito de “quase-mercado oculto”, considerando

“falta de mecanismos formais e explícitos de seleção dos estudantes. Esses procedimentos não revelados mostram que algumas escolas funcionam em um mercado que, do ponto de vista oficial, não deveria nem poderia estar fechado. Há vagas para todos. (...) A rede de escolas estudada (...) não tem artifícios que representam ‘filtros’ (...). Apesar disso, uma forte seletividade em escolas de grande prestígio pode ser observada, até quando esse processo é oculto. Pouca autonomia na gestão da escola permite a criação de maneiras de “esconder vagas” ou “rejeitar estudantes”. (*ibid.*: p.9)

Portanto, para os autores (*ibid.*), a existência de um quase-mercado oculto, combinado com a precária oferta de escolas públicas, produz efeitos que impulsionam as desigualdades de oportunidades escolares.

As possibilidades para analisar a competição entre as escolas na cidade do Rio de Janeiro são muitas e estão diretamente relacionadas a opções teóricas e metodológicas, pois não basta escolher estes ou aqueles conceitos, é preciso considerar o recorte

empírico e as estratégias da pesquisa “Contextos Institucionais e a Construção da Qualidade do Ensino na Educação Básica”, realizada pelo SOCED.

Na pesquisa serão investigadas oito escolas de prestígio da cidade do Rio de Janeiro: quatro privadas e quatro públicas municipais. A seleção das escolas foi feita com base na divulgação de desempenho divulgada pelas avaliações nacionais: para as públicas, o IDEB e a Prova Brasil, e para as privadas, o ENEM. Nas escolas públicas, também foram considerados os diferentes níveis sócio-econômicos (NSE) da população escolar e certa diversidade de localização no espaço urbano. No caso das privadas, foram selecionadas apenas escolas que nunca foram estudadas pelo SOCED, mantendo a perspectiva de diversidade quanto ao tipo de escola (redes empresariais de ensino, escolas confessionais e escolas bilíngües), sem perder de vista a localização na cidade.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2009 com a aplicação de um *survey* para os alunos, professores e pais do 9º ano do ensino fundamental de cada uma das escolas, no sentido de analisar, em particular nesse trabalho, as características socioeconômicas das famílias, as percepções desses agentes sobre a imagem de qualidade da escola, o funcionamento da instituição, os critérios de seleção da escola, as estratégias mobilizadas pelas famílias na escolha e as relações entre os diferentes sujeitos. A razão da seleção desses alunos é porque eles estão num momento em que a experiência escolar já se encontra consolidada, e apresentam características tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio (MANDELERT, 2005). Nas escolas públicas municipais, em particular, esse é um momento de escolha futura do estabelecimento que os alunos irão cursar no Ensino Médio.

Os questionários/ *survey* foram reconstruídos a partir da revisão bibliográfica e da experiência anterior do grupo, de forma a melhor contextualizar o instrumento à nova delimitação do objeto de pesquisa. Em novembro de 2008, foi feito um pré-teste com alunos, pais e professores em duas escolas diferentes e a análise da aplicação dos questionários, bem como os dados produzidos, permitiu a formatação final do instrumento.

Uma preocupação do grupo foi o desenvolvimento de estratégias de aplicação que propiciassem uma taxa maior de retorno de pais e professores, do que as obtidas nas investigações anteriores. Neste sentido, o universo de docentes foi ampliado, sendo encaminhando o questionário a todos os professores das escolas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, muitas vezes os professores fazem um rodízio de

séries. No caso das famílias, os questionários foram encaminhados pelos alunos. Em relação aos alunos, a presença de 91,7% corresponde ao percentual de questionários respondidos. Entre os professores, obtivemos aproximadamente 61% de respostas e, entre os pais, 75,2%. Com esses resultados, o grupo avaliou que as estratégias de aplicação foram muito bem sucedidas.

Com a conclusão da aplicação dos questionários e posterior avaliação da aplicação e análise de uma amostragem de respostas dos três questionários, se iniciou a inserção de dados nas bases construídas a partir do *software* Sphinx 5.0, que tem uma interface que permite a análise de dados quantitativos e qualitativos. Paralelamente, realizamos as primeiras entrevistas com os gestores - diretor e coordenador pedagógico – nas escolas públicas, e no caso dessas escolas, também iniciamos as entrevistas com os responsáveis pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) onde estão localizadas as escolas, para aprofundar as percepções desses agentes em relação à imagem de qualidade da escola, ao funcionamento da instituição, aos critérios de seleção, aos alunos e às relações com os pais. Além disso, foram recolhidos documentos de cada escola no que se refere às regras institucionais para avaliação acadêmica, à história da escola e ao projeto político pedagógico.

As entrevistas estão sendo realizadas em duplas, criando condições de produção de uma análise e interpretação mais rigorosa do material empírico (BRANDÃO, 2008). O roteiro, semi-estruturado, está fortemente articulado aos objetivos da investigação e há um registro de campo contextualizando o clima e as condições em que foram realizadas as entrevistas, assim como as interações e reações do entrevistado e do entrevistador. O material documental será trabalhado na perspectiva da análise de conteúdos.

Nesse momento, quando a inserção de dados está concluída, se inicia o trabalho de analisar os primeiros resultados e ter um olhar atento, no sentido de vislumbrar as possibilidades e aprofundamentos de futuras análises, paralelamente a uma revisão de literatura pertinente aos principais objetivos da pesquisa. Além disso, começam a chegar as transcrições das entrevistas que, junto com os registros de campo, ampliam a análise da pesquisa. Estas são as tarefas que tenho pela frente para definir minhas escolhas teóricas, pois a prática de pesquisa é uma construção e, nesta construção, é preciso constantemente se interrogar o sentido do que se vê e por que se vê.

Referências bibliográficas:

- ABRAMOVAY, R. (2004) Entre Deus e o diabo: mercados e interação humana nas ciências sociais. **Tempo Soc.** [online], v. 16, n. 2, p. 35-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v16n2/v16n2a02.pdf>. Acesso em 03 jan. 2009.
- ADNETT, N; DAVIES, P. (1999) Schooling quasi-markets: reconciling economic and sociological analyses. **British Journal of Educational Studies**, vol. 47, no. 3, p 221–234. Disponível em: <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/119058160/PDFSTART>. Acesso em 21 nov. 2008.
- AFONSO, A. J. (1999) Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educ. Soc.** [online], v. 20, n. 69, pp. 139-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em 29 dez. 2008.
- BALL, S. (2006a) Ethics, self-interest and the market form in education. In: _____. **Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball**. Londres/ Nova York: Routledge, p. 81-95. (World Library of Educationalists)
- _____. (2006b) Education reform, market concepts and ethical re-tooling. In: _____. **Education policy and social class: the selected works of Stephen Ball**. Londres/ Nova York: Routledge, p. 115-129. (World Library of Educationalists)
- _____. (1995) Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILLI, P. (Org.) **Pedagogia da exclusão e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 186-227.
- BARROSO, J. (2006a) (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de Ciências da Educação
- _____. (2006b) Introdução - A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: _____. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, p.9-39.
- _____. (2006c) O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: _____. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, p.41-70.
- _____. (2000) Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue Française de Pédagogie**, 130, p. 57-71. Disponível em

<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF130.pdf>. Acesso em 10 set. 2009.

BARROSO, J; VISEU, S. (2003) A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educ. Soc.**, vol. 24, n. 84, p. 897-921. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a08v2484.pdf>. Acesso em 17 jul. 2008.

BOURDIEU, P. (1998b) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 71-79.

BRANDÃO, Z. (2008b) Passos e impasses na pesquisa em Sociologia da Educação. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, nº 3. Disponível em:

[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt)

[bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt)). Acesso em 15 nov. 2008.

BRANDÃO, Z.; WALDHELM, A. P. S.; FELIPE, L.H.L. (2008) Sites escolares: uma nova estratégia na construção da imagem de excelência das instituições de ensino? **Boletim Soced**, nº 5. Disponível em: <http://www.soced.pro.br/>. Acesso em 27 out. 2008.

BROCCOLICHI, S. ; VAN ZANTEN. A. (1996) Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n. 75. p. 5-17. Disponível em:

http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/article.php3?id_article=368. Acesso em 21 nov. 2008.

COSTA, M. (2008) Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Rev. Bras. Educ.**, nº. 13, set-dez., p. 455-469.

DEMEUSE, M. *et al.* (2007) **Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique**: Rapport final de recherche. Disponível em: [http://hal.archives-](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/85/98/PDF/rapport_ntpp.pdf)

[ouvertes.fr/docs/00/40/85/98/PDF/rapport_ntpp.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/85/98/PDF/rapport_ntpp.pdf). Acesso em 20 mai. 2009.

FELOUZIS, G.; PERROTON, J. (2007) Les “marchés scolaires”: une analyse en termes d'économie de la qualité. **R. Franç. Sociol.**, 48, 4, p.693-722.

KARPIC, L. (1989) L'économie de la qualité. **R. Franç. Sociol.**, 30, 2, p. 187-210.

KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M. (2009) **Educational Accountability and Assessment in Brasil: timidity and reactions**. In: Colloque “Penser les marchés scolaires” Rappe – Université de Genève. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire/programme/progjeudi12/DaCostaKoslinski.pdf>. Acesso em 20 mar. 2009.

MANDELERT, D. da V. (2005) **Pais na gestão da escola: mudam as relações?** – uma análise sociológica de uma instituição judaica. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MAROY, C. (2007) Pourquoi e comment réguler le marché scolaire? **Les Cahiers de Recherche en Education et Formation**, n.55. p.1-13. Disponível em:

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_55_maroy.pdf. Acesso em 13 fev. 2009.

MAROY, C. e Le Réseau Réguléduc (2006) **École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**. Paris: Presse Universitaires de France. (Éducation et Société).

_____. (2006b) Interdépendences compétitives et regulation de marché dans six espaces scolaires locaux. In: _____. **École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**. Paris: Presse Universitaires de France, p. 92-138. (Éducation et Société).

_____. (2006c) Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, p. 227-244.

MAROY, C. VAN ZANTEN, A. (2007) Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. **Sociologie du Travail**, 49, p. 464-478.

Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VR1-4R5G3F7-2-

[1&_cdi=6221&_user=686091&_orig=browse&_coverDate=12%2F31%2F2007&_sk=999509995&view=c&wchp=dGLbVzb-](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VR1-4R5G3F7-2-1&_cdi=6221&_user=686091&_orig=browse&_coverDate=12%2F31%2F2007&_sk=999509995&view=c&wchp=dGLbVzb-)

[zSkzS&md5=f38d58f0638b440b92e9ceca16011e10&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VR1-4R5G3F7-2-1&_cdi=6221&_user=686091&_orig=browse&_coverDate=12%2F31%2F2007&_sk=999509995&view=c&wchp=dGLbVzb-zSkzS&md5=f38d58f0638b440b92e9ceca16011e10&ie=/sdarticle.pdf). Acesso em 21 nov. 2008.

NEVES, I. P. (2003) Família e escola – Análise de práticas sociais (Comentário).

Estudos Sociológicos da Sala de Aula. p. 1-5. Disponível em

http://essa.fc.ul.pt/ficheiros/artigos/livros/2003_familiaescola.pdf. Acesso em 5 out. 2008.

NOGUEIRA M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. (2006) **Bourdieu e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

RAUD-MATTEDI, C. (2005) A construção social do mercado em Durkheim e Weber: análise do papel das instituições na sociologia econômica clássica. **Rev. Bras. Ciências Sociais**, v. 20, nº. 57. p. 127-142. Disponível em:

<http://www.anpocs.org.br/portal/content/view/12/54/>. Acesso em 3 jan. 2009.

SAUVAGEOT, A. (2004) Imaginaire (Structures et Mecanismes de l') In: MUCCHIELI, A. **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines**. 2eme edition. Paris: Armand Colin.

TIRAMONTI, G. (2007) Subjetividades, pertencias e intereses en el juego de la elección escolar. In: NARODOWSKI, M.; SCHETTINI, M. G. (comp.) **Escuela y Familias**. Problemas de diversidad cultural y justicia social. Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 23-38.

VAN ZANTEN, A. (2005) Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cad. de Pesqui.** [online], v. 35, n. 126, p. 565-593.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a03n126.pdf>. Acesso em 22 nov. 2008.

_____. (2006) Interdependência competitiva e as lógicas de ação das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.) **A regulação das políticas públicas de educação**: Espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: EDUCA/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, p. 191-226.