

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LEANDRO AUGUSTO DOS REMÉDIOS COSTA

As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.

São Luís-MA
2017

LEANDRO AUGUSTO DOS REMÉDIOS COSTA

As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Profº. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

São Luís- MA
2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Costa, Leandro Augusto dos Remédios.

As "escolas de elite" de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar / Leandro Augusto dos Remédios Costa. - 2017.

141 p.

Coorientador(a): Antonio Paulino De Sousa.

Orientador(a): Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2017.

1. Ação escolar. 2. "Escolas de elite". 3. Estratégias de distinção. 4. Estratégias de reprodução. 5. Segregação. I. Carvalho Filho, Juarez Lopes de. II. De Sousa, Antonio Paulino. III. Título.

LEANDRO AUGUSTO DOS REMÉDIOS COSTA

As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Prof^o. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Juarez Lopes de Carvalho Filho (Orientador)
Doutor em Sciences Sociales et Économiques
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Antonio Paulino de Sousa
Doutor em Sociologia e em Ciências Econômicas e Sociais
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Mariana Mont’Alverne Barreto Lima
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Ceará

Aos meus pais, Silvana e Augusto, à minha
irmã Suelen, e ao meu amor Emanuelle
Nascimento.

AGRADECIMENTOS

Embora se diga, como Durkheim e Bourdieu, que o trabalho científico e intelectual é um trabalho coletivo, existem momentos do tratamento analítico dos dados e da escrita, que são profundamente solitários. Diante disso, as ciências sociais nos ensinam a restituir o contexto social desses momentos solitários para desvelar sua dimensão coletiva. Por isso é necessário agradecer a todos aqueles que estiveram e estão em “contextos” essenciais para mim e para este trabalho.

Diante de todo esse processo, minha família, sem dúvida, é parte fundamental. As contribuições silenciosas e decisivas da minha mãe (Silvana), do meu pai (Augusto) e da minha irmã (Natália) estão na base de todas as minhas conquistas escolares.

Da mesma forma há um agradecimento que é mais do que especial. À Emanuelle Nascimento, minha namorada e mulher que eu amo. Ela me “salvou” de mim mesmo num momento em que eu “já não acreditava mais...”. Tudo que eu faço é pensando em você, em nós.

Não poderia deixar de mencionar os amigos que conheci na minha graduação em ciências sociais. Sérgio e Igor, o mestrado me fez perceber mais uma vez, o quanto nossa graduação foi fantástica! Se eu pude crescer academicamente no mestrado é porque as bases foram bem postas na graduação. E isso nós fizemos juntos.

Certamente, eu devo grande parte do que sou hoje à professora Marivania (Mariva). Mulher que me inspirou nas ciências sociais, que me orientou academicamente, que me socorreu nos percalços da vida e que hoje considero uma amiga, uma “colega”, alguém que eu respeito muito e que é fonte de eterno aprendizado e parceria.

Juntamente com Marivania agradeço à todas e todos do grupo de estudos, pesquisa e extensão LIDA/UEMA. Os estudos, debates e encontros semanais fazem com que eu esteja sempre estudando.

Agradeço também a todos os meus colegas de turma do mestrado em Ciências Sociais na UFMA. Hailton, Patrícia, Lia, Luzineli, Dandara, Samário, Romário e Marcelo. Sinto-me privilegiado por fazer parte de uma turma que sempre fez com que os debates fossem em nível elevado e que sempre se dedicou bastante.

Acrescento aqui uma amiga que é anterior a esse processo, Daisy Damasceno. Tive o privilégio de participar com ela de uma disciplina no doutorado de Ciências Sociais na UFMA. Compartilhar esse espaço com outros doutorandos, fez crescer minha admiração por

essa historiadora e cientista social singular; Além de atualizar nossa amizade, a experiência trouxe a consciência da necessidade de estudar mais.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA, agradeço muito por todas as suas contribuições em minha formação. Especialmente ao professor Igor Grill pelas aulas num nível de reflexão extraordinário que me influenciou decisivamente neste trabalho; suas leituras e contribuições na Qualificação do mestrado, possibilitou uma versão mais sólida do trabalho. Ao professor Paulino pela co-orientação e, também, pelas contribuições na fase da Qualificação. E, sobretudo, ao meu orientador, o professor Juarez Lopes de Carvalho Filho, pela confiança, pela parceria, pelos debates e pelos ensinamentos (desde a mais complexa teoria até o menor detalhe de uma frase).

Por fim, acredito em Deus. Fora de toda ortodoxia, gosto de pensar em Deus a partir de um cristianismo totalmente heterodoxo e completamente particular.

“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

(Michel Foucault)

RESUMO

As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.

O trabalho busca explicar como processos de escolarização podem revelar as lógicas de reprodução social das “elites”. Definiu-se como campo empírico as “escolas de elite” de São Luís-MA. Trata-se de escolas privadas, de alto padrão escolar e mensalidades de alto valor econômico. Estão localizadas nos bairros considerados nobres da cidade e monopolizam as primeiras posições dos *rankings* do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Esta análise se situa no âmbito de uma sociologia da escolha dos estabelecimentos de ensino e de uma sociologia das elites, com ênfase na segregação social e escolar e a reprodução social dos grupos dominantes. Após uma revisão da literatura específica sobre estas categorias analíticas, buscou-se construir o espaço das “escolas de elite” ludovicenses, elegendo como elementos determinantes a localização no espaço social urbano e o desempenho no vestibular. Entre as dez escolas melhores classificadas nestes critérios, três são objeto de um estudo de caso, no qual se buscou: reconstituir suas histórias sociais, através de entrevistas com seus agentes fundadores e apreender o sentido da ação escolar por meio da impressão que elas constroem de suas práticas através de seus *websites*. Uma análise comparativa permitiu objetivar o caráter de diferenciação entre essas escolas, através da construção de tipos ideais da ação escolar, resultado da relação entre as estratégias de reprodução social dos seus fundadores, regidas por diferentes formas de capital e disposições (*habitus*) de classe. O estudo revela que as “escolas de elite” ludovicenses estabelecem uma relação ao mesmo tempo diletante e utilitarista com a cultura escolar dominante, contribuindo com a reprodução social das elites e um processo de segregação social e escolar.

Palavras-chave: “Escolas de elite”; Segregação; Ação escolar; Estratégias de distinção; Estratégias de reprodução.

RÉSUMÉ

Les « écoles d'élite » de São Luis : choix scolaire, ségrégation et les stratégies de distinction scolaire.

Résumé : L'objectif de ce travail est d'expliquer comment les processus de scolarisation peuvent-ils révéler la logique de la reproduction sociale des « élites ». Le champ empirique de la recherche a été défini par les « écoles d'élite » de São Luis-MA. Il s'agit des écoles privées, de haut niveau et de mensualité très élevée économiquement. Elles sont situées dans les quartiers considérés nobles de la ville et monopolisent les premières positions des classements du ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Cette analyse se situe dans le cadre d'une sociologie de l'éducation et une sociologie des élites qui mettent l'accent sur les choix scolaires, la ségrégation scolaire et sociale et sur la reproduction sociale des groupes dominants. Après un examen de l'état de la question sur ces catégories analytiques dans la littérature spécifique, nous avons cherché à construire l'espace des « écoles d'élite » de São Luis, ayant comme principes déterminants, l'emplacement de ces institutions dans l'espace social urbain et leurs *performances* aux examens du ENEM. Parmi les dix meilleures écoles classées sur ces critères, trois font l'objet d'une étude de cas, où nous avons cherché : reconstituer leurs histoires sociales à travers des entretiens auprès des agents sociaux fondateurs de ces institutions et saisir le sens de l'action scolaire donné par l'impression qu'ils construisent à partir de leurs pratiques par le biais de leurs *Websites*. Une analyse comparative nous a permis d'objectiver le caractère de différenciation entre ces écoles par la construction de types idéaux de l'action scolaire, dû à la relation établie entre les stratégies de reproduction sociale de leurs fondateurs, régies par des différentes espèces de capital et de dispositions (*habitus*) de classe. L'étude met en exergue que les « écoles d'élite » de São Luis établissent une relation qui relève à la fois du dilettantisme et de l'utilitarisme par rapport à la culture scolaire dominante, ce qui contribue à la reproduction sociale des élites et au processus de ségrégation sociale et scolaire.

Mots-clés : Les « écoles d'élite » ; La ségrégation ; L'action scolaire ; Stratégies de distinction ; Stratégies de reproduction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ranking das escolas entre 2010 e 2014.....	55
Quadro 2: Deslocamento das “escolas de elite” no espaço urbano.....	64
Quadro 3: Relação entre INSE e desempenho na Redação/ENEM.....	68
Quadro 4: Desempenho das “escolas de elite” na Redação/ENEM.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALUMAR - Consórcio de Alumínio do Maranhão

ATME - Área Total Máxima de Edificação

BEM - Banco do Estado do Maranhão

EaD – Educação a Distância

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

E. F – Ensino Fundamental

EJA – Educação de jovens e adultos

E. M – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro De Geográfica Estatística

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IPEM - Instituto de Previdência do Maranhão

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE - Indicador de Nível Socioeconômico

LDB - Lei de Diretrizes de Bases de Educação

MEC – Ministério da Educação

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MDM - Movimento em Defesa da Moradia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SUCARP - Sociedade de Melhoramento de Urbanismo da Capital

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNDB – Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

UNICEUMA – Universidade Ceuma

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Definição do objeto e colocação do problema.....	14
Campo teórico-epistemológico.....	16
Metodologia	18
Plano de Trabalho.....	19
 CAPÍTULO I – ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO, SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E ESCOLAR:.....	 21
A escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias.....	22
1.2 Segregação socioespacial e segregação escolar: da tensão entre reprodução e segregação ao “senso de investimento”.....	33
1.3 Estudos sociológicos sobre elites/grupos dominantes.....	40
 CAPÍTULO II – O ESPAÇO DAS “ESCOLAS DE ELITE” EM SÃO LUÍS: BAIRROS NOBRES, VESTIBULAR E DISTINÇÃO SOCIAL.....	 45
1 Processos de escolarização: sistema de ensino e diferenciação social.....	46
1.2 Da organização e configuração do Sistema de Ensino no Brasil às especificidades da educação em São Luís.....	49
2 Escolas de elite, bairros nobres e vestibular: da diferenciação social ao desempenho escolar.....	54
2.1 Produção, transformação e diferenciação do espaço urbano em São Luís.....	57
2.2 Escolas de elite e espaço urbano: concentração de capital econômico e cultural.....	63
3 Uma sociologia dos exames: o vestibular, a reprodução social e distribuição do capital cultural em São Luís.....	66
 CAPÍTULO III – O COLÉGIO TRÊS IRMÃS: UMA AÇÃO ESCOLAR PEDAGOGICAMENTE ORIENTADA.....	 72
3.1 Controle das impressões e tipos ideais das instituições.....	72
3.2 Tipo ideal, ação escolar e controle das impressões pelo website.....	76
3.3. História e pedagogia: aspectos inseparáveis.....	84
3.4. Investimento, descolamento e método.....	88

3.5 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social.....	93
---	----

CAPÍTULO IV - COLÉGIO INOVAÇÃO: UMA AÇÃO ESCOLAR FILOSOFICAMENTE ORIENTADA.....	95
--	-----------

4.1 Origem social e trajetórias de escolarização no grupo familiar do Colégio Inovação.....	101
4.2 Do Technology ao Inovação: continuidades e “mitos de origem” como formas de legitimação.....	103
4.3 Três aspectos de distinção no espaço escolar: pedagogia, tecnologia e filosofia.....	107
4.4 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social.....	111

CAPÍTULO V - COLÉGIO DESENVOLVER: UMA AÇÃO ESCOLAR LITERARIAMENTE ORIENTADA.....	113
---	------------

5.1 Estratégias educativas e de reprodução familiar: a trajetória do grupo familiar da fundadora do Colégio Desenvolver.....	120
5.2 Origem e expansão do Colégio Desenvolver.....	122
5.3 As ambiguidades da ação escolar: o ENEM e as relações das famílias com a escola.....	124
5.4 Lógica empresarial e pedagogia escolar.....	127
5.5 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social.....	130

CONCLUSÃO.....	132
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	137
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Definição do objeto e colocação do problema

Este trabalho se insere no âmbito de um projeto de pesquisa intitulado “Segregação espacial e segregação escolar: sociologia da distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino em São Luís do Maranhão”¹. Um dos objetivos principais da pesquisa é elaborar uma cartografia social da distribuição geográfica e social dos estabelecimentos de ensino na cidade de São Luís, buscando fazer uma radiografia da segregação residencial e escolar. A perspectiva adotada se insere numa conjunto de trabalho sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino, com ênfase na segregação social e escolar e as estratégias de reprodução social das elites.

Minha inserção² nessa agenda de pesquisa se deu com o contato com esse projeto e com a leitura da literatura utilizada, tratada aqui neste trabalho.

As “escolas de elite” de São Luís são definidas aqui como escolas privadas, caracterizadas pelo alto padrão de ensino que atendem as famílias que podem arcar com mensalidades de alto valor econômico. Elas estão localizadas nos bairros considerados nobres da cidade e monopolizam as primeiras posições dos *rankings* do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) com altas taxas de aprovação nos cursos mais concorridos e mais prestigiosos das Universidades Públicas do Maranhão.

Para avançar nessa pesquisa, foi fundamental uma breve reflexão epistemológica sobre o que implica a utilização da categoria “elite” nesse trabalho³. Seguindo a perspectiva de

¹ A pesquisa é financiada pela FAPEMA e coordenada pelos professores Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho e Dr. Antônio Paulino de Sousa, do Departamento de Sociologia e Antropologia e do PPGCSoc da UFMA.

² Minha vinculação ao projeto se deu quando fui aprovado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA. Agradeço ao professor Igor Gastal Grill (DESOC/PPGCSoc-UFMA), que durante a disciplina de Epistemologia das Ciências Sociais que ele mesmo ministrou no primeiro semestre de 2015 no mestrado de Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA, me sugeriu a leitura do livro “*As Escolas dos dirigentes paulistas*”, de Ana Maria F. de Almeida. No semestre seguinte, este mesmo professor trabalhou todo este livro na disciplina Elites e Grupos Dirigentes, me encarregando de fazer uma exposição com o objetivo de mostrar como a autora construiu sua pesquisa e como eu poderia construir uma análise semelhante. A leitura e análise deste livro, bem como as discussões nestas disciplinas, foram determinantes para circunscrever e definir meu objeto de pesquisa.

³ Este trabalho não se insere na perspectiva do que se convencionou chamar de Teoria das Elites de Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto e Robert Michels, conhecidos como pais fundadores desta teoria; ou dos grandes representantes do debate nos Estados Unidos, ainda que apresentem perspectivas opostas; ou ainda das teorias de Robert Dahl e Wrigth Mills. Estes trabalhos formam uma espécie de “genealogia consagrada”, ou seja, referências quase obrigatórias e de adesões conscientes ou inconscientes aos seus postulados no estudo das elites. Neste trabalho, constituem-se como *obstáculos epistemológicos* os postulados de Pareto, de que em todas as esferas sempre há indivíduos que se destacam por seus dons e qualidades superiores (uma elite); ou os de Mosca,

Coradini (2008), o que está em pauta deixa de ser elites ou grupos dirigentes como fenômenos socialmente dados ou como indivíduos ou grupos conhecidos e reconhecidos, e passa a ser o estudo de estruturas de dominação, posições dominantes ocupadas por determinadas categorias sociais, diferentes lógicas de ação social e seus princípios de legitimação, os critérios de recrutamento e os processos de constituição de agrupamentos e de posições sociais. Nas palavras do autor:

...não se trata de estudar elites ou grupos dirigentes, mas estruturas de capital, de poder e de dominação em diferentes esferas sociais. Evidentemente, essas estruturas somente existem por meio das práticas que as põem em ação e, portanto, dos agentes que as incorporam, ou seja, dos grupos dirigentes. Novamente, aqui se encontra o problema principal, visto que, como já foi destacado, não é o “grupo” nem são os indivíduos que constituem o objeto, mas os recursos e princípios de legitimação que estruturam suas práticas e, inclusive, suas relações com as demais categorias sociais, não necessariamente dominantes (CORADINI, 2008, p. 13-14).

Diante de tais bases epistemológicas, a problemática construída nesta pesquisa busca compreender como processos de escolarização podem revelar as lógicas de reprodução social das “elites”. Nesse sentido o trabalho se alinha aos trabalhos da sociologia da educação e da cultura de Pierre Bourdieu que mostrou o quanto a instituição escolar desempenha um papel determinante na reprodução e distribuição do capital cultural, e, portanto, na estrutura do espaço social e suas lutas pelo monopólio das posições dominantes. Dessa forma, é necessário perceber a instituição escolar na verdade dos seus usos sociais: como um fundamento da dominação e da legitimação da dominação (BOURDIEU, 2013a). Nas palavras de Bourdieu,

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes (BOURDIEU, 2013b, p. 295).

A forma como pretendia-se fazer isso era analisando as “escolas de elite” em relação ao espaço escolar e este em relação ao espaço social mais amplo e ao espaço urbano, sobretudo a partir da análise de processos de segregação socioespacial e escolar; e, analisar as famílias a partir da escolha dos estabelecimentos de ensino, especialmente das famílias ligadas as escolas selecionadas.

para quem sempre há uma classe dirigente e uma classe dirigida; ou os de Michels, segundo o qual a organização é fonte da dominação entre eleitos/eleitores, mandatários/mandantes, sendo a base de toda oligarquia (lei de ferro da oligarquia) (GRYNSZPAN, 1996; CORADINI, 2008).

O modo de construção analítico seguia em duas direções. Por um lado, por uma opção teórica, buscou-se construir o espaço no interior do qual era pretendido analisar as escolas. Por outro lado, por uma opção prática da pesquisa, buscou-se o acesso as escolas, fundamental para analisar tanto as escolas e suas estratégias de distinção quanto as famílias ligadas a elas e a escolha dos estabelecimentos de ensino.

Durante a pesquisa tive acesso apenas aos porta-vozes (fundadores ou diretores) das três escolas analisadas, porém não tive acesso aos alunos nem as famílias. Como consequência as famílias aparecem na análise indiretamente, por meio de fontes empíricas diversas (IBGE, INEP, MEC), e a reflexão sobre as escolhas dos estabelecimentos de ensino a partir do ponto de vista e das características sociais específicas das famílias se tornou inviável. Todavia, optou-se por manter a reflexão teórica sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a pertinência de uma série de categorias analíticas para a análise em curso, incluindo pensar as diferentes escolhas dos fundadores das escolas durante sua trajetória.

O resultado disso é que a análise se encaminhou na primeira direção apontada. Ou seja, analisar as estratégias de distinção das “escolas de elite” de São Luís, dando ênfase nos processos de segregação socioespacial e escolar, na construção do espaço das “escolas de elite” de São Luís, das trajetórias e estratégias de reprodução dos fundadores de três das “escolas de elite” selecionadas para estudo de casos entre as dez classificadas pelos critérios dos órgãos de educação.

Campo teórico-epistemológico

Para alcançar tal objetivo foi imprescindível dialogar com uma literatura consagrada aos três temas deste trabalho: a escolha dos estabelecimentos de ensino, a segregação espacial e segregação escolar, e a sociologia dos grupos dominantes.

No que diz respeito ao debate sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino, foi fundamental a revisão das análises e categorias analíticas dos pesquisadores franceses Gabriel Langouet e Alain Leger, particularmente o livro “*Public ou privé: trajectoires et réussites scolaires*” (1991). Também foram importantes as leituras dos artigos de François Héran, “*École publique, école privée: qui peut choisir?*” (1996), de Stephen Ball, Sharon Gewirtz e Richard Bowe, “School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education” (1994).

Sobre segregação espacial e segregação escolar, foram importantes os artigos de Jean-Paul Payet, “*La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l’école*” (1998), de Choukri Ben Ayed e Franck Poupeau, “*École ségrégative, école reproductive*” (2009), e de Franck Poupeau e Jean-Christophe François, “*Le social et le spatial: quelques perspectives critiques sur l’analyse de la ségrégation scolaire*” (2005) e “*Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales*” (2009).

Por sua vez, os autores mobilizados para pensar uma sociologia sobre os grupos dominantes são Monique de Saint-Martin, Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot. Estes dois últimos especificamente a partir dos seus artigos “Sociologia da alta burguesia” (2007) e “A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França” (2002). Saint-Martin com os artigos “Meritocracia o cooptation? La formación de las élites en Francia” (2007), “Da reprodução à recomposição das elites: as elites administrativas, econômicas e políticas na França” (2008) e “Coesão e diversificação: os descendentes da nobreza na França, no final do século XX” (2002).

No Brasil são referências os trabalhos de Maria Alice Nogueira e Ana Maria F. de Almeida, como por exemplo, “*A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*” (2003), além de artigos como “A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: ação discreta da riqueza cultural” (NOGUEIRA, 1998), e o livro já citado, “*As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade*”, de Ana Maria F. de Almeida (2009).

Vale enfatizar que toda a discussão e análise sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino ou sobre segregação socioespacial e escolar, como práticas e ou processos produzidos por determinados agentes sociais, tem como base a perspectiva bourdieusiana de construir o espaço social e o espaço simbólico, condição fundamental para apreender os princípios de diferenciação social que regem a produção, reprodução e transformação social, bem como as estruturas e mecanismos por trás destes (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2010) postularam a necessidade de romper com a familiaridade, obstáculo epistemológico por excelência, mostrando que é necessário romper com o real e com as configurações que ele propõe desconstruindo as relações aparentes e familiares para fazer surgir um novo sistema de relações sociais objetivas em que indivíduos e grupos estão inseridos. Nesse novo sistema, as relações sociais se estabelecem entre condições e posições, mais reais que indivíduos ou grupos.

Nesse sentido, as noções de espaço social e de estratégia ocupam um lugar central nesta análise.

A noção de espaço permite construir e apreender de modo relacional o espaço social como um conjunto de posições sociais, de atividades ou bens. Desse modo é possível analisar as posições (ligadas sempre a um sistema de posições, capitais e recursos), as disposições (*habitus*) e as tomadas de posição (as escolhas dos agentes nos diferentes domínios da prática) (BOURDIEU, 1996).

Os agentes, indivíduos ou grupos, são distribuídos no espaço em função de sua posição de acordo com dois princípios de diferenciação que Bourdieu afirma serem os mais eficientes em sociedades mais desenvolvidas: o capital econômico e o capital cultural. Numa primeira dimensão os agentes são distribuídos de acordo com o volume global desses dois tipos de capital, já numa segunda dimensão o de acordo com a estrutura desses capitais no volume global de capital, ou seja, o peso relativo de cada um desses capitais no volume global.

Os detentores de um grande volume de capital opõem-se aos menos providos de capital econômico e cultural. Da mesma forma, entre os mais bem situados, os que têm mais capital econômico ou mais capital cultural também estão em relação de oposição. Essas oposições são o fundamento das diferenças nas disposições e tomadas de posições. De acordo com Bourdieu “...o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições...” (BOURDIEU, 1996, p. 21).

A noção de estratégia diz respeito às práticas fenomenalmente diferentes – que não se reduzem somente ao que é definido e reconhecido como estratégia pelos agentes pesquisados – que desempenham funções de reprodução orientadas para conservação ou aumento do patrimônio e da posição na estrutura social, tendendo a perpetuar a identidade, as hierarquias e todo sistema de diferenças⁴ (BOURDIEU, 2015).

Metodologia

No que tange a dimensão metodológica, este trabalho parte da perspectiva de que “as opções técnicas mais ‘empíricas’ são inseparáveis das opções mais ‘teóricas’ de construção do objeto” (BOURDIEU, 2011, p. 24). Dito de outro modo, o ponto de partida é o princípio

⁴ Bourdieu (2002; 2015) elenca uma série de estratégias de reprodução: de fecundidade, sucessórias, educativas, profiláticas, propriamente econômicas, de investimento social, matrimoniais e ideológicas, afirmando a sua interdependência, bem como que estas são produto das disposições incorporadas pelo processo de socialização.

segundo o qual, diferentes técnicas poderiam ser mobilizadas para construção teórica e empírica do objeto deste estudo, bem como para alcançar os objetivos nele estabelecidos, passando por questionários, entrevistas, arquivos, estatística, pesquisas históricas e etnografia.

Num primeiro momento da pesquisa (capítulo 2) privilegiou-se a utilização de arquivos, sejam estes *sites* ou documentos oficiais. Os diversos arquivos mobilizados neste trabalho estavam diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Inicialmente tratou-se de construir o espaço escolar ludovicense a partir da busca por regularidades nas primeiras posições nos *rankings* do ENEM realizada através da consulta de diversos *sites*.

Em seguida realizou-se uma caracterização socioeconômica das escolas de São Luís (com ênfase em indicadores de capital econômico e cultural), seus desempenhos no vestibular, segundo indicam os documentos oficiais, e sua distribuição no espaço social urbano da cidade. Para este último aspecto, além de recuperar a história destas instituições, foi realizado uma etnografia do espaço urbano, especificamente do bairro do Renascença que concentra estabelecimentos de ensino privado de “alto nível”. Este recurso metodológico contribui para a percepção das características que distinguem determinadas “regiões” de São Luís e, por conseguinte, determinados estabelecimentos de ensino localizados nesses espaços.

Em outro momento da pesquisa (capítulos 3, 4 e 5), adotou-se duas estratégias metodológicas. A primeira, uma observação empírica, sistemática e teoricamente orientada do *websites* das escolas buscando construir um tipo ideal (no sentido weberiano) articulado à perspectiva goffmaniana de analisar estabelecimentos pelas impressões que estes tentam construir de si mesmos. A segunda elege a entrevista, particularmente com os porta-vozes das escolas, como recurso metodológico fundamental.

Estas perspectivas metodológicas, e as respectivas análises a elas relacionadas, aparecem distribuídas pelos cinco capítulos que compõe a dissertação.

Plano de trabalho

No primeiro capítulo, intitulado “Escolha do estabelecimento de ensino, segregação socioespacial e escolar: o que o estudo das elites pode revelar?”, é realizada uma revisão bibliográfica de um conjunto de trabalhos e categorias analíticas consagradas à escolha dos estabelecimentos de ensino, à segregação espacial e segregação escolar, e à sociologia dos grupos dominantes.

Em “O espaço das “escolas de elite” em São Luís: bairros nobres, vestibular e distinção social” (segundo capítulo), constrói-se o espaço das “escolas de elite” em São Luís no interior de um espaço social e simbólico mais amplo, que distribui agentes ou grupos em posições sociais distintas nesse espaço de acordo com o capital econômico e o capital cultural, onde o espaço escolar e o espaço urbano ludovicense se atravessam, engendrando processos de segregação socioespacial e escolar.

Neste capítulo são apresentadas algumas categorias analíticas do campo da sociologia da educação e da cultura que discutem os processos de socialização e de escolarização. Somando-se a isso há uma preocupação em apresentar a organização e configuração do sistema de ensino Brasil e algumas especificidades de São Luís. Em seguida, busca-se constituir os espaços sociais e simbólicos das escolas através da relação destas com suas localidades socioespaciais e os efeitos do território no desempenho escolar, através do vestibular. Por último analisa-se o desempenho das escolas melhores classificadas no *ranking* do ENEM quanto ao seu desempenho na redação, relacionando à composição social de seus alunos.

Os três capítulos seguintes são: “O Colégio Três Irmãs: uma ação escolar pedagogicamente orientada” (Capítulo 3); “O Colégio Inovação: uma ação escolar filosoficamente orientada” (Capítulo 4); e “O Colégio Desenvolver: uma ação escolar literariamente orientada” (Capítulo 5).

Nos três capítulos buscou-se, por um lado, apreender as especificidades de cada escola a partir do sentido da ação escolar observado por meio da impressão que a escola constrói de suas práticas, através do seu *website*. Em cada capítulo é construído um tipo ideal ação escolar, como o próprio título dos capítulos indica. Por outro lado, buscou-se nos três capítulos reconstruir as trajetórias dos agentes fundadores das escolas buscando compreender a relação entre as estratégias de reprodução de suas famílias com as estratégias de distinção desta escola.

Ao término deste estudo as conclusões indicam que as estratégias de distinção das “escolas de elite” ludovicenses estão estreitamente relacionadas com a cultura escolar dominante contribuindo, desse feito, para a reprodução social das elites e os processos de segregação social e escolar.

CAPÍTULO I

ESCOLHA DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL E ESCOLAR

Este capítulo propõe uma revisão bibliográfica de um conjunto de trabalhos e categorias analíticas consagradas à escolha dos estabelecimentos de ensino, à segregação espacial e segregação escolar, e à sociologia dos grupos dominantes. O objetivo é correlacionar estas temáticas para compreender como processos de escolarização podem revelar as lógicas de reprodução das desigualdades escolares e sociais.

O capítulo está estruturado em três eixos. O primeiro apresenta autores que mobilizam uma série de categorias analíticas oriundas do modelo analítico de Pierre Bourdieu para pensar as escolhas dos estabelecimentos de ensino, a partir da noção de estratégia, relacionando-as à posição social, ao senso do jogo social e às categorias socioprofissionais (LANGOUET e LEGER, 1991) dos pais; ou ressaltando o papel de um capital de informação, dos sistemas de valores dos pais e de suas categorias socioprofissionais (HÉRAN, 1996); ou ainda, construindo tipos ideais para pensar a relação entre as escolhas, classes e desigualdades sociais (BALL, GEEWIRTZ e BOWE, 1994).

Os autores se opõem, sobretudo, ao individualismo metodológico, representado aqui pelas pesquisas de Robert Ballion, que pensa as escolhas escolares a partir de indivíduos atomizados, concorrentes entre si, consumidores de escolas, que racionalizam suas ações na lógica do custo/benefício.

No segundo eixo, se encontram os autores que relacionam segregação socioespacial e segregação escolar. Payet (1998) acentua as condições sociais nos estudos sobre a segregação no espaço escolar. Ayed e Poupeau (2009) com a categoria de segregação escolar entendem renovar a problemática da reprodução social. François e Poupeau (2005 e 2009) entendem a dimensão espacial como uma estrutura, como um princípio estruturante das práticas e propõem pensar a relação entre segregação e escolhas a partir da relação entre as noções de capital econômico e cultural, capital de mobilidade e senso de investimento educacional⁵.

⁵ Estes autores se opõem às perspectivas sobre a segregação considerando o alargamento das trajetórias de escolarização para todas as categorias sociais, ou que insistem que um *laissez-faire* comanda as escolhas no sistema educacional, e, por fim, se colocam contra perspectivas que concebem o espaço urbano como espontaneamente gerador do contexto das práticas sociais e como um simples recurso de interação.

O terceiro eixo trata de análises sociológicas sobre elites ou grupos dominantes, notadamente os trabalhos de Monique de Saint-Martin (2002, 2007, 2008) e de Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (1999, 2002, 2007). A primeira trata da relação da formação das elites francesas e sua relação com o sistema de ensino. A autora propõe apreender as elites a partir da noção de espaço para pensar as estratégias de reconversão, recursos simbólicos comuns, interações e inter-relações. Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot utilizam a noção de capital patrimonial, para apreender a relação entre as escolas da burguesia e seu papel de construção de uma disciplina, sua relação com a segregação espacial, sua pedagogia, seu cosmopolitismo.

1.1 A escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias

A partir dos anos 1980 trabalhos no âmbito da Sociologia da Educação passam a eleger a escolha dos estabelecimentos de ensino como objeto de suas análises, havendo uma diversificação das pesquisas sobre este tema nos anos 1990 e no início do século XXI. O interesse por este tema certamente está ligado às reformas educacionais a partir dos anos 1980 em vários países. Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, sob a influência da ideologia liberal⁶, seguem uma lógica acentuando o papel do mercado e da concorrência na ampliação da eficiência do sistema escolar, estimulando pais a escolherem ativamente os estabelecimentos, bem como as escolas a competir por alunos (NOGUEIRA, NOGUEIRA e RESENDE, 2011).

É nesse contexto que se inserem os trabalhos do sociólogo francês Robert Ballion, considerado pioneiro no debate sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino (NOGUEIRA, NOGUEIRA e RESENDE, 2011). Este publica uma série de pesquisas a partir de 1980 sobre este tema. Alinhado ao individualismo metodológico, Ballion entende que os pais passaram de “usuários cativos” a “consumidores de escolas”, ou seja, os pais fazem um levantamento e selecionam os estabelecimentos por meio de um cálculo do tipo custo/benefício que é sempre renovado. Ballion atribui essa transformação como estando diretamente ligada a uma mudança nas famílias em relação a uma oferta escolar crescente (NOGUEIRA, 1998; NOGUEIRA e AGUIAR, 2007).

⁶ Além destes países, outros, com reformas não tão radicalmente ligadas à ideologia liberal, como França, Portugal, Alemanha e Noruega, concedem maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, flexibilizando a obrigatoriedade de matricular seu filho na escola do distrito residencial.

No Brasil, esse tema de pesquisa tem sido divulgado por Maria Alice Nogueira⁷ (1998). Esta autora afirma apresentar ao leitor brasileiro as conclusões mais gerais do debate sobre esta temática, selecionando alguns dos que ela considera os principais autores vinculados ao tema: os pesquisadores franceses Robert Ballion, Gabriel Langouet e Alain Leger, François Herán; e os pesquisadores ingleses Stephen Ball, Richard Bowe e Sharon Gewirtz.

Diante disto, pretendo aqui retomar algumas pesquisas destes mesmos autores, visando tanto uma exposição mais minuciosa de suas análises quanto mostrar a contraposição dos autores supracitados à perspectiva de Robert Ballion.

Langouet e Leger publicam em 1991 o livro “*Public ou privé: trajectoires et réussites scolaires*”. Esta obra traz uma importante contribuição para a temática da escolha dos estabelecimentos de ensino, bem como uma perspectiva analítica que tem a noção de estratégia no centro de sua análise e que recusa uma noção de estratégia advinda do individualismo metodológico (NOGUEIRA, 1998).

Nogueira (1998) destaca as estratégias identificadas e construídas como uma tipologia após analisar as escolhas dos estabelecimentos de ensino: 1) estratégias “de evitamento”: implicam em evitar certos estabelecimentos situados em bairros populares e/ou com clientela com baixo nível socioeconômico; 2) estratégias “preventivas”: trata-se de prevenir problemas esperados ou identificados, como por exemplo mudar de estabelecimento de acordo com a exigência acadêmica; 3) estratégias “de distinção”: implicam em escolher estabelecimentos altamente seletivos e prestigiosos.

Nogueira apontou os pontos que ela considerou centrais para os objetivos estabelecidos em seu artigo, no entanto outros aspectos apontados pelos autores podem trazer uma contribuição maior para o debate da escolha dos estabelecimentos de ensino.

Langouet e Leger (1991) destacam a existência de um importante setor privado de ensino na França e, dentro deste, um setor católico majoritário e um debate de oposição neste campo. Além disso, afirmam haver uma carência de conhecimentos sociológicos nos debates atuais sobre educação, inclusive envolvendo alguns sociólogos da educação, baseados mais nas suas convicções pessoais do que em fatos solidamente estabelecidos.

Nesse sentido, as proposições que argumentam a possibilidade de “livre escolha” dos estabelecimentos pelos pais e de uma democratização decorrente disto, merecem ser

⁷ Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se aqui do intitulado “A escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias: ação discreta da riqueza cultural”, publicado na Revista Brasileira de Educação em 1998.

confrontados por um estudo rigoroso das possibilidades reais e dos dispositivos das famílias, notadamente das suas características sociais.

É a partir desta consideração que Langouet e Leger (1991) se posicionam criticamente diante dos trabalhos de Ballion (1982) e do Relatório do Collège de France (1985). Estes dois estudos preconizam a defesa do desenvolvimento da autonomia e da concorrência dos estabelecimentos no contexto de uma ideologia liberal que floresce junto com “estabelecimentos premiados” que se apresentam como uma evolução objetiva destinada a orientar a escolha das famílias.

Segundo Langouet e Leger (1991), avaliar os “rendimentos” do ensino público e privado não é algo novo, tendo em vista que revistas e jornais especializados retêm os dados que lhes interessam e demonstram o que querem demonstrar, colocando um tal estabelecimento como melhor que outro.

Diante disto, Langouet e Leger (1991) fazem as seguintes perguntas: é suficiente comparar as taxas de sucesso para deduzir uma classificação dos estabelecimentos? Como atribuir um significado qualquer ao resultado de um estabelecimento sem levar em conta nem a origem social dos estudantes, nem seus percursos anteriores, nem a maneira como eles são selecionados?

Para esses autores, os êxitos em uma instituição ou de um recrutamento em um setor social privilegiado são rapidamente atribuídos ao estabelecimento, ou ao setor (público ou privado), ou as suas estruturas físicas ou aos seus professores. Diante disso, Langouet e Leger (1991) recuperam uma série de autores com análises pertinentes sobre este debate; dentre eles, a perspectiva de Robert Ballion (1982).

De acordo com os dois sociólogos, Ballion analisa a diversidade das demandas escolares e interpreta em termos de “estratégias” comparáveis aquelas que um consumidor adota diante de bens de consumo. Ballion conclui que o setor privado de ensino, apesar da existência em seu seio de estabelecimentos reservados à elite, oferta um recrutamento tão ou mais democrático que o setor público.

Langouet e Leger (1991) afirmam que esta conclusão de Ballion entra em conflito com as estatísticas nacionais quanto à composição social dos dois setores de ensino.

Isto posto, os autores analisam as transferências entre os dois setores de ensino⁸, mostrando como estas podem estar mais ligadas a um recurso em caso de falha do que a uma

⁸ Com a finalidade de responder aos objetivos de sua pesquisa, os autores afirmam ter realizado uma primeira aproximação a partir de dados estatísticos publicados pelo Ministério de Educação Nacional, o que os permitiu desenhar as principais tendências sobre a evolução do ensino privado e público depois dos anos 1960 na França.

preocupação confessional. Ressalto que estes analisam tanto a dimensão (extensão/amplitude) das transferências entre público e privado, principalmente entre 1972 e 1975, como em que nível e circunstâncias as famílias recorrem às transferências e quais as origens sociais dos utilizadores de transferências⁹.

Diante disto, Langouet e Leger (1991) afirmam que os comportamentos das famílias utilizadoras do público ou do privado, e das transferências entre esses setores, não serão sem prudência classificados como estratégias. É a partir daí que os autores se debruçam sobre a noção de estratégia.

A elaboração de uma estratégia supõe: 1) a antecipação do resultado a ser conseguido, em decorrência do posicionamento social esperado, mesmo que não seja necessário que exista uma consciência desta antecipação; 2) que o indivíduo tenha tanto os meios de escolha quanto conheça os meandros do sistema de ensino sobre o qual ele age; 3) que os agentes tenham adquirido o que Bourdieu chama de “senso do jogo”, ou seja, a possibilidade efetiva para responder eficazmente as situações de escolha que se apresentam (LANGOUET e LEGER, 1991).

Este “senso do jogo”, ressaltam, é desigualmente repartido segundo as classes sociais, sendo grande para alguns e quase-inexistente para outros, tendo em vista que é produto das disposições adquiridas no meio de origem. Dessa forma, assimilar precipitadamente e muito geralmente todo comportamento e toda prática como sendo a estratégia de um ator isolado, seria esconder, e portanto negar, o peso dos fenômenos estruturais quanto as “escolhas” e os “usos” de um ou outro setor de escolarização.

Em sua análise empírica sobre as transferências de um setor a outro, é importante ressaltar que Langouet e Leger (1991) relacionam as taxas de transferências às categorias socioprofissionais dos pais¹⁰.

No que tange especificamente ao recurso ao setor privado, dois principais tipos de usos são identificados: 1) um recurso em caso de falha; 2) como estratégias de distinção, tendo em vista que o ensino privado oferece um número limitado de estabelecimentos prestigiosos e que estes são frequentados massivamente por crianças de quadros superiores (LANGOUET e LEGER, 1991).

⁹ Além disso, Langouet e Leger (1991) afirmam levar em conta a situação escolar inicial dos estudantes, ou seja, os retardos em comparação com a “idade escolar normal”, bem como analisam as taxas de reprovação ou eliminação. Em complementaridade a isso, comparam os percursos “todo público” ou “todo privado” e observam por um período longo a evolução das práticas familiares quanto à utilização de transferências de um setor a outro.

¹⁰ É aqui que Langouet e Leger (1991) interpretam em termos de “estratégias de distinção” àquelas que levam as crianças filhas de quadros superiores aos estabelecimentos frequentados pela elite.

Tendo colocado estas questões, Langouet e Leger (1991) retomam o diálogo com Ballion, estando no centro deste debate a noção de estratégia. Ballion, dizem os autores, teria afirmado que todos somos estrategistas. No entanto, essa afirmação é interpretada como ambígua e desmentida pelos fatos.

Do ponto de vista de Langouet e Leger, se tal afirmação tivesse como objetivo “reabilitar” as classes populares mostrando que elas não são totalmente incapazes de elaborar estratégias, seria mais justo apenas salientar que se pode encontrar estratégias em todos os lugares. No entanto, a afirmação de Ballion oculta as desigualdades reais a que são confrontados os “atores” sociais sobre a “livre” marcha do consumo escolar.

Nesse sentido, é preciso situar que a principal fonte de coerção social é a regulamentação do “*carte scolaire*” que, ao setorizar os estabelecimentos, limita, de certa forma, a escolha das famílias. A perspectiva de Ballion é que a abolição de tais regulamentos implica no advento do reinado da liberdade (LANGOUET e LEGER, 1991).

Decorre disso que a noção de estratégia usada por Ballion está fundada sobre uma noção de liberdade onde o ator social, mesmo numa situação de extremo constrangimento, é sempre livre. Subjaz aqui uma concepção individualista e liberal das relações sociais, onde os “atores” são descritos como indivíduos atomizados e concorrentes entre si, que se entregam a um cálculo de custo/benefício e avaliam racionalmente a rentabilidade de cada uma das soluções disponíveis (LANGOUET e LEGER, 1991).

Contra essa perspectiva, Langouet e Leger (1991) afirmam que deve-se considerar com precaução todas as metáforas, sobretudo aquelas emprestadas do mundo econômico, que, por um efeito que a sociologia não pode escapar, invadem atualmente as teorias sobre a escola.

Tal apologia do “*homo economicus*” reduz a noção de estratégia a descrever práticas individuais de tal forma que a existência de estratégias coletivas, notadamente aquelas que visam transformar a ordem social existente, sequer são consideradas. Em outras palavras, é esvaziada toda dimensão das lutas escolares que não se caracterizam como consumistas ou individuais, tais como as greves, as ocupações de escolas, as lutas por aberturas de classe etc.

Diante disso, Langouet e Leger (1991) enfatizam que a condição para não cair num subjetivismo é não esquecer das características essenciais das estratégias, ou seja, se por um lado os indivíduos isolados para fins de análises pertencem a um grupo social determinado, por outro lado as estratégias são objeto de classificação social.

Em ruptura com tais definições subjetivistas da noção de estratégia, aqui representadas por Ballion, e sem cair num objetivismo da “ação sem agente”, Bourdieu propõe uma análise diferente, dizem Langouet e Leger¹¹ (1991). Na perspectiva bourdieusiana, as estratégias são respostas mais ou menos automáticas do senso prático, ou do “senso do jogo”, em face a situações infinitamente invariáveis. A estratégia implica num “*habitus*”, em dispositivos incorporados a ação que são adquiridos no meio de origem e que variam sensivelmente segundo as categorias socioprofissionais¹².

Desta forma, a noção de estratégia proposta por Langouet e Leger (1991) tem cinco implicações que precisam ser explicitadas:

1) Discutir sobre estratégia é se engajar numa finalidade de comportamentos que não existe por si mesma aos olhos dos interessados mesmos; os autores afirmam operar por um objetivismo metodológico, mesmo que seja difícil afirmar que os indivíduos tenham uma visão clara e consciente do conjunto de suas diligências, notadamente sobre os determinantes sociais de suas práticas; 2) Estratégia implica em antecipação; os autores afirmam que classificam como estratégias as transferências de estudantes em situação de sucesso na entrada do *sixième*¹³; 3) Toda estratégia é uma estratégia de distinção; ela tem por objetivo não o consumo de um bem, mas o posicionamento social; 4) Toda estratégia é uma estratégia de “*insiders*” (iniciados); ela implica uma certa convivência social e aprendizagem de mecanismos e atividades discretas que supõe um acesso seletivo a informação pertinente e limita geralmente aos grupos dominantes o recurso a uma estratégia¹⁴; 5) A estratégia supõe os meios para alcançar um fim; as condições materiais e notadamente as financeiras são evidentes a mencionar.

Após essa exposição da perspectiva de Langouet e Leger, o segundo autor a ser retomado aqui é o sociólogo François Héran, especificamente em seu artigo “*École publique, école privée: qui peut choisir?*”, texto apropriado por Nogueira (1998) que nos apresenta as principais discussões. Esta autora elenca duas grandes contribuições deste autor que

¹¹ De acordo com esses autores, não se trata de escolher entre uma “sociologia dos agentes” que pressupõe um indivíduo totalmente submisso ao peso de “estruturas” e uma sociologia pensando a partir de uma concepção individualista as relações sociais, supondo um ator totalmente livre para elaborar todas as “estratégias” possíveis. Nesse sentido, a partir da utilização de um duplo sistema de escolarização os autores visam identificar e diferenciar o que pode revelar os fenômenos estruturais, o que pode ser atribuído a iniciativa dos “atores” e o que pode ser explicado pela interação dessas duas séries de fenômenos.

¹² Os autores ressaltam que as análises de Bourdieu rompem com as teorias do ator racional e que é preciso considerar que a metáfora bourdieusiana do jogo é de uma ótica bem diferente da teoria dos jogos.

¹³ O *sixième* no sistema de ensino francês corresponde, pensando em termos comparativos, a entrada no que é o segundo grau no sistema de ensino brasileiro, ou seja, a entrada no que também é chamado de ensino médio.

¹⁴ Para estes autores, os professores figuram como os melhores “estrategistas” graças ao seu conhecimento do sistema de ensino, a proximidade aos centros de decisão e a utilização da sua rede de apoio e de relações.

enriquecem o debate sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino: 1) a importância de levar em conta um capital de informação desigualmente distribuído entre os agentes sociais; 2) a relevância de levar em conta o sistema de valores dos pais, sem reduzi-los a classe de pertencimento.

Diante disso, o objetivo ao retomar este autor é apontar alguns aspectos não destacados por Nogueira (1998) que podem contribuir para enriquecer o debate sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino. Destaco, sobretudo uma reflexão crítica sobre o que implica a utilização das categorias socioprofissionais nas pesquisas e, também, o diálogo que Hérán faz com as pesquisas de Langouet e Leger.

Hérán (1996) afirma que depois de uma sensível progressão entre 1970 e 1985, a escolha do ensino privado na França sofre uma pequena erosão nos dez anos seguintes¹⁵. De acordo com este autor, entre os pais que aceitam o estabelecimento público proposto pelo “*carte scolaire*” (55% dos pais do país), a grande maioria (83%) indica que não havia procurado outros estabelecimentos de ensino.

De acordo com Hérán, esses pais não sentem necessidade de procurar em outro lugar, eles apreciam a proximidade física. No entanto, a submissão à “*carte scolaire*” está longe de explicar os comportamentos dos pais satisfeitos com a escola pública mais próxima. Estes pais não tem nenhuma razão para se opor à “*carte scolaire*” e, na sua ausência, se constitui uma “*carte scolaire*” de fato, sob a pressão contrária da distância e dos custos, as vezes reforçado pela falta de informação.

Por outro lado, entre as famílias que recusam o estabelecimento de ensino proposto, a maior parte (60%) desloca-se para um estabelecimento que não está próximo de sua residência, seja público ou privado. Os outros 40% optam pelo ensino privado mais próximo do seu domicílio. Nesse contexto, surge outro grupo que merece destaque: de pais que implementaram estratégias de reaproximação no interior da rede pública (HÉRAN, 1996).

Considerando esse contexto, Hérán (1996) afirma que, sob a bifurcação público/privado, é possível identificar uma maioria que dificilmente escolhe e as “minorias escolhedoras”, que se repartem entre o público e o privado. Nesse sentido, pode-se pensar em três grupos distintos: os que aceitam um estabelecimento público, os que escolhem um estabelecimento privado e os que escolhem um estabelecimento público.

¹⁵ O artigo de Hérán foi produzido com base numa enquete sobre Educação realizada em conjunto pelo INSEE (*Institut National de la Statistique et des Études Économiques*) e INED (*Institut National d'Études Démographiques*) no fim do ano escolar de 1991-1992.

Isto posto, a análise se direciona para a relação entre escolhas e perfis sociais e o tipo de escolha segundo diferentes categorias socioprofissionais¹⁶. Dirigentes de empresas e membros de profissões liberais privilegiam a pesquisa ativa de um estabelecimento. Agricultores, por sua vez, fazem mais a escolha da proximidade e do menor custo. Pais professores do ensino privado escolhem os estabelecimentos que trabalham, mais próximos do seu domicílio e muitas vezes com taxas de inscrições gratuitas. No que tange as classes trabalhadoras, seu acesso ao ensino privado é limitado (HÉRAN, 1996).

No que diz respeito as estratégias de investimento sobre o ensino público, Hérán afirma que os pais professores são os que adotam as estratégias mais ativas. Os professores do sistema de ensino privado ocupam uma melhor posição sobre a escolha ativa do sistema público do que do sistema privado. Seu trunfo essencial é o capital de informações detido pelos profissionais do sistema educativo sobre seu funcionamento, enquanto o acesso ao ensino privado implica em meios financeiros não disponíveis para todos os professores do ensino privado.

Nesse contexto, as famílias melhor informadas sobre o sistema educativo obtém o mesmo resultado no interior do setor público, a começar pelos professores. Possuindo as condições de financiamento por um lado e a fluência cultural por outro, as “minorias escolhedoras” se utilizam tanto do sistema público quanto do sistema privado. Por outro lado, a maior parte dos trabalhadores não pode escolher ativamente a escola de suas crianças, seja ela pública ou privada, tendo em vista a falta de recursos econômicos e culturais necessários (HÉRAN, 1996).

Após apontar essas questões, Herán (1996) se refere a Gabriel Langouet e Alain Léger, classificando como uma pesquisa longitudinal. Diante do trabalho destes dois sociólogos, Hérán formula três questões que ele responde ao longo do texto: 1) se o ensino privado é mais atrativo do que se pensava; 2) se a intensa circulação entre o público e o privado, identificada por Langouet e Léger, desfoca as fronteiras entre os dois setores e modifica o perfil social dos usuários; 3) se propõe verificar a tese de Langouet e Léger de que as transferências para o privado estão ligadas a dificuldades escolares e não ao fator religioso.

Não é o objetivo desta reflexão retomar diretamente as respostas destas três perguntas elaboradas por Hérán, no entanto, é pertinente apontar que, no que tange à segunda pergunta, mais relacionada aos objetivos deste capítulo, Hérán afirma que a circulação de crianças entre

¹⁶ Os agricultores preferem visitar os edifícios, os patrões de pequenas empresas gostam de encontrar pessoalmente os chefes de estabelecimentos, os grandes patrões se identificam por telefone ou pesquisam a imprensa especializada, os executivos consultam associações responsáveis, os professores consultam outros professores (HÉRAN, 1996).

estabelecimentos públicos e privados acumulada ao longo do curso escolar não é suscetível de colocar em risco a fronteira que separa as “minorias escolhedoras” da maioria.

Por fim, a reflexão feita por Hérán (1996) sobre a utilização das categorias socioprofissionais como fator explicativo. Este autor afirma que a escolha da escola apresenta variações consideráveis de uma categoria a outra, no entanto, postula que a categoria socioprofissional não é uma força autônoma que propulsiona os indivíduos a algo necessário, antes trata-se de um pacote de propriedades sociais (nível de instrução, nível de recursos, estatuto salarial ou independência, antiguidade de bens possuídos, posição na hierarquia dos lugares de residência, etc.) que são diversamente associados nos conjuntos humanos¹⁷.

Feitas essas considerações, já é possível tratar aqui da perspectiva dos sociólogos ingleses Stephen Ball, Sharon Gewirtz e Richard Bowe, que publicam o artigo intitulado “School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education” (1994).

Para Ball, Gewirtz e Bowe (1994) a escolha dos pais é uma das pedras angulares na política de educação do Reino Unido. Nesse contexto, a combinação entre inscrição aberta, financiamento per-capta e desregulamentação da admissão, procede encorajando a competição entre escolas por matrículas de estudantes. Os pais são encorajados a serem consumidores de educação, e um bom pai é definido, ao menos em parte, em relação as suas “responsabilidades” de escolha.

No âmbito da política de educação, dizem os autores, a escolha é feita para ser neutra e individualista. No entanto, Ball, Gewirtz e Bowe (1994) afirmam que tiveram como objetivo¹⁸ tentar desafiar essa lógica de neutralidade e argumentar que a escolha educacional é sistematicamente relacionada com as diferentes classes sociais e com a reprodução da desigualdade de classe.

A escolha pelos pais, dizem, não é suscetível de uma análise definitiva, tendo em vista que diferentes tipos de análises destacam diferentes aspectos e padrões de escolha, havendo diferentes temas e padrões como as relações multifacetadas entre classes e escolhas, e mesmo estes podendo ser descritos de diferentes formas. A tentativa de reduzir a escolha a uma

¹⁷ Estas propriedades sociais são amplamente reconhecidas e designadas na sociedade, em particular, através das distinções dos ramos de atividades, de *status* profissionais, ou de equivalências entre formação e emprego. Todavia, na hora da análise das fontes dos comportamentos cada pacote socioprofissional pode ser utilizado para detalhar riquezas (instrução, renda, status, residência) e pensar nos seus pesos em termos analíticos (HÉRAN, 1996).

¹⁸ Os autores explicam que este seu artigo está ligado a outros trabalhos produzidos sobre as forças do mercado na educação, onde diferentes perspectivas sobre como se analisar a escolha foram adotadas. Este artigo em particular que está sendo exposto aqui, é baseado num subconjunto dos dados dos autores obtidos por meio de entrevistas realizadas durante um período de 39 meses.

simples fórmula ou metáfora somente leva ao perigo da sobre-simplificação ou deturpação (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

A análise dos sociólogos ingleses é estruturada pela apresentação de três tipos-ideais, no sentido weberiano, de escolhas de escolas identificados no conjunto dos dados. Os autores ressaltam que estes são tipos-ideais e não categorias naturalísticas. No entanto, os tipos-ideais representam certas tendências claras, bem como relacionamentos e padrões nos dados. Dessa forma, a maioria das famílias entrevistadas realmente se encaixa bem dentro dos tipos-ideais¹⁹, mas nem todas as famílias se encaixam diretamente num ou outro tipo, algumas exibem qualidades ou dimensões contraditórias ou mistas na sua tomada de escolha (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

De acordo com os autores, é central para sua análise que a escolha é completamente social, é um processo poderosamente informado pela vida complexa que as famílias levam, por sua biografia, por sua posição dentro de uma rede social. Nesse sentido, diferenças na tomada de escolha não são uma questão de deficiências relativas ou de patologia social em certos pais que seriam menos responsáveis, ou muito menos optantes que sejam mais ou menos eficientes ou eficazes. Práticas de escolha são relacionadas a um fundo de diferenças materiais e sociais entre as famílias (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

Os autores se detêm numa longa análise a partir dos três tipos-ideais já citados. A fim de apontar a descrição destes tipos-ideais de forma sintética, porém não prejudicial ao significado de cada um deles, me aproprio aqui da apresentação feita por Nogueira (1998) das principais características dos três tipos-ideais identificados.

Os “*privileged/skilled choosers*” ou “optantes privilegiados/qualificados”, são pais profissionais liberais e de classe média (funcionários públicos e ocupações científicas). Estes apresentam uma propensão à escolha e uma valorização do ato de escolher, além de uma capacidade de discriminar estabelecimentos, pedagogias, professores, lidando com várias fontes de informação. Esses pais tendem a se dirigir aos estabelecimentos prestigiosos e de elite que possuem critérios de recrutamento pouco claros. Pesa, para estes pais, a rede de relacionamentos da família, assim como uma tentativa de adequação entre as características

¹⁹Há um relação entre os tipos-ideais e as classes sociais. Os “optantes desconectados” são da classe trabalhadora, os “optantes privilegiados/qualificados” são quase exclusivamente profissionais e empregados públicos da classe média, e os “optantes semi-qualificados” tendem a ser de uma variedade de classes. As principais divisões do tipo-ideal são as indicadas acima, no entanto, os autores ressaltam que dentro do tipo privilegiado há uma sub-divisão, fina e sutil, uma questão de ênfase, que separa uma perspectiva orientada objetivamente (por índices, *rankings* e performances), de uma perspectiva orientada subjetivamente (pelo clima do estabelecimento e capacidade de desenvolver potencialidades do aluno) (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

do estabelecimento e as características do filho, importando também quem serão os colegas do filho. O elemento final da decisão repousa num *feeling* dos pais.

Os “*semi-killed choosers*” ou “optantes semi-qualificados” são pais com ocupações díspares, classificados como “recém-chegados”, com forte inclinação para a escolha, porém com pouca capacidade de discriminar e escolher, sendo “*outsiders*” em relação ao sistema de ensino. Suas escolhas são baseadas em opiniões de alguém qualificado. Dificilmente as características dos filhos são um critério levado em conta para a escolha. Com reduzido rol de obtenção de informações, descrevem as escolas de forma bastante geral.

Os “*disconnected choosers*” ou “optantes desconectados” são pais da classe operária, de baixo nível de instrução, fracamente ligados ao mercado escolar e pouco ligados a própria ideia de escolher. Com limitada experiência do mundo escolar, as escolhas são impostas pelas condições de vida resultantes das necessidades econômicas e sociais. Além disso, suas fontes de informação são limitadas, baseadas em redes de relacionamentos locais, o que está ligado ao seu desejo de uma boa educação na escola do bairro. Nesse caso, a performance dos estabelecimentos não é critério de escolha para os pais.

Após a exposição dos três tipos-ideais elaborados por Ball, Gewirtz e Bowe, descritos por Nogueira (1998), cabe agora retomar o próprio texto dos autores, especificamente a sua conclusão.

Ball, Gewirtz e Bowe (1994) afirmam que suas análises apontam que a escolha do estabelecimento de ensino é direta e poderosamente ligada com as diferenças de classes sociais, bem como a escolha é um importante fator na manutenção e reforço das divisões de classe e desigualdades sociais.

No Reino Unido, depois de 1988, os estratagemas de vantagem competitiva passam a estar ideologicamente endossados e facilitados pela inscrição aberta e pela desregulamentação do recrutamento escolar e da escolha dos pais. Nesse contexto, os “optantes privilegiados/qualificados” tem liberdade para garantir e reproduzir, da melhor forma possível, as suas vantagens culturais, sociais e econômicas diante de uma hierarquia complexa e turva entre as escolas (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

Diante disso, os autores afirmam que o exercício da escolha funciona como um processo que mantém distinções sociais e diferenciações de ensino, em relação à classe social e a composição de classes das escolas e que provavelmente contribui com a segregação social (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

Dessa forma, Ball, Gewirtz e Bowe (1994) consideram que a análise da escolha da escola fornece um ponto crítico onde recursos culturais são “trocados”. As famílias utilizam seu capital cultural na decodificação das escolas e interpretação de informações que possibilitam uma correspondência da criança com a escola. Apesar disso, o capital social e capital econômico também são importantes no ato de escolha. Nesse sentido, analisar a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias possibilita enxergar a realização efetiva da vantagem social através da ativação de recursos culturais.

Ao vincular biografia à estrutura social, a análise da escolha em relação a classe e aos capitais possuídos ou não pelos agentes sociais ilumina a reprodução e renegação da posição de classe e de divisões de classe, apontando para a forma e os processos de luta de classes que estão em mudança. A própria construção política e social e manutenção do campo educacional é resultado de lutas políticas e de classe (BALL, GEWIRTZ e BOWE, 1994).

1.2 Segregação socioespacial e segregação escolar: da tensão entre reprodução e segregação ao “senso de investimento”

Como vimos, o debate sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino, a partir dos contextos da França ou do Reino Unido, está diretamente ligado às transformações que ocorreram nestes dois países e em outros que, sob a influência da ideologia liberal, passaram por transformações que visavam a desregulamentação ou flexibilização na escolha do estabelecimento.

Este debate por si só já estabelece uma relação entre a escolha do estabelecimento de ensino dos filhos e o local de residência. Diante disso, considero extremamente pertinente para os objetivos deste capítulo, relacioná-lo com outro debate que tem sido realizado por pesquisadores franceses: a relação entre segregação socioespacial e segregação escolar.

Diante disso, na perspectiva de Carvalho Filho²⁰ (2016), procurarei apresentar aqui o que considero as contribuições mais pertinentes para o debate da segregação socioespacial e segregação escolar destacando os trabalhos de Jean-Paul Payet, Choukri Bem Ayed, Franck Poupeau e Jean-Christophe François.

²⁰ Cf. “Segregação espacial e segregação escolar: notas para uma sociologia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino” (2016) onde o autor apresenta alguns dos principais autores franceses que tem se debruçado sobre este tema.

O primeiro autor selecionado, o sociólogo Jean-Paul Payet²¹ publica em 1998, em relação a temática em pauta, o artigo “*La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l’école*”.

Payet (1998) inicia seu artigo perguntando se é possível falar de segregação a propósito da escola, tendo em vista que os últimos quarenta anos na França apontam para um alargamento das trajetórias escolares para todas as categorias sociais. No entanto, ele responde que, mesmo nesse contexto, as diferenças no desempenho escolar relacionadas com a origem social estão longe de terem desaparecido e precisam ser levadas em conta.

No que diz respeito ao conceito de segregação, este autor afirma que se trata de um conceito polissêmico, utilizado em diferentes domínios, desde o senso comum até o uso técnico, político e científico²².

O debate feito por Payet (1998) relaciona a noção de segregação com a questão da integração social. Não enfatizarei aqui este aspecto, mas sim a contribuição deste autor sobre as condições sociais e reflexões sociológicas necessárias para se aplicar a noção de segregação ao espaço escolar.

De acordo como Payet, quatro dimensões são necessárias para justificar a aplicação da problemática da segregação a escola. A primeira é a existência de um setor privado de ensino sem que exista uma igualdade no uso deste setor, tendo em vista que a transferência do público para o privado no caso de dificuldades escolares da criança (citando Langouet e Leger), é mais utilizada pelas categorias sociais mais elevadas.

A segunda dimensão diz respeito à existência de práticas de consumo escolar desenvolvidas pelas famílias. Payet cita os trabalhos de Ballion para mostrar que as atitudes consumistas das famílias, tais como estar bem informado diante da desigualdade de ofertas educativas ou mesmo ter recurso para obter sucesso por meio de estratégias de evitamento, permanecem fortemente dependentes da origem social.

A terceira dimensão trata-se da autonomia institucional dos estabelecimentos de ensino, principalmente no que diz respeito a se adaptar aos contextos locais em que estão inseridos, e uma avaliação institucional destas instituições. Sobre este último aspecto, as instituições são avaliadas pelos serviços estatísticos de Educação Nacional, mas também pelos meios de comunicação que voltam-se sobretudo para as taxas de sucesso escolar.

²¹ Jean-Paul Payet é sociólogo, professor e pesquisador da faculdade de *Psychologie et Sciences de l’Education* de l’université de Genève.

²² Trata-se de uma noção intrinsecamente ligada a um debate ideológico-étnico e que, no contexto francês, tem uma conotação negativa que se opõe a um modelo que se baseia na igualdade como valor.

A quarta dimensão compreende uma racialização/etnização do mercado educacional. O “mercado escolar”, como qualquer outro mercado em uma lógica econômica liberal, exige critérios de qualificação legíveis de oferta e demanda, sendo a inflação do valor da propriedade escolar um fator crucial, por conta da escolha do estabelecimento de ensino²³.

Essas quatro dimensões justificam a adoção de uma perspectiva em termos de segregação escolar que, de acordo com Payet (1998), em parte está ligada ao agravamento da segregação urbana e seus efeitos sobre as populações escolares e, em segundo lugar, a uma segregação escolar independente produzida pelo desenvolvimento de um “mercado escolar”.

Por fim, Payet (1998) esboça um programa de pesquisa sobre a segregação escolar. Nas palavras deste autor temos que:

Propusemos um raciocínio que explora a segregação escolar em diferentes dimensões, externa e interna, objetiva e subjetiva, insistindo em uma perspectiva em termos de interações e processos. A segregação escolar é uma construção complexa, procedendo em um momento da ação política e institucional, a um nível nacional e um nível local, e da ação ordinária, dos atores profissionais, dos estudantes, dos pais, dos habitantes de um bairro. Ela necessita de uma análise em termos de processos de organização de uma cidade e do sistema escolar, em termos de formas produzidas pelo mercado escolar, em termos de interações que atravessam os estabelecimentos e a classe. Insistimos para integrar à uma sociologia dos contextos locais uma perspectiva sobre a escola como mundo de trabalho²⁴ (PAYET, 1998, p. 31).

Tendo exposto a perspectiva de Jean-Paul Payet, cabe agora expor aqui o debate sobre segregação realizado pelos sociólogos Choukri Bem Ayed e Franck Poupeau, que escrevem juntos um artigo intitulado “*École ségrégative, école reproductive*”, publicado em 2009 pela *Actes de la Recherche en Sciences sociales*²⁵.

Ayed e Poupeau (2009) afirmam que a escola se encontra no centro dos debates e conflitos sociais, estreitamente ligada às transformações no espaço escolar e nos seus modos de regulação, sobretudo, as que ocorreram a partir de 1980. Esses autores consideram relevante o fato da luta contra as desigualdades escolares estar sendo pensada em termos de espaços escolares inseridos em espaços urbanos rebaixados. Desse modo, é importante substituir a noção de “democratização” pela noção de “eficácia” do sistema de ensino num

²³ Diante disso, uma pesquisa completa deve fornecer os mecanismos que determinam a “reputação” de uma escola, que, para Payet (1998) tem se configurado como diretamente ligado a proporção de estrangeiros no estabelecimento, tendo em vista o estigma destes ligados a uma suposta inferioridade, tanto em termos de ambiente cultural quanto no desempenho escolar.

²⁴ Tradução livre do autor.

²⁵ Ayed é professor da Universidade de Limoges e pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos Sociológicos do Centro-Oeste (Gresco). Poupeau, por sua vez, é pesquisador do *Centre de Sociologie Européenne*.

contexto de competição entre escolas. Soma-se a isso o aumento das desigualdades, uma forte segmentação do sistema de ensino e o desenvolvimento de um mercado de educação.

Nesse contexto, a sociologia da educação também sofre mudanças: há um declínio nas abordagens macrosociológicas abandonando os mecanismos sociais de seleção escolar, o que enfraquece a problemática da reprodução. Diante disso, Ayed e Poupeau (2009) afirmam que pretendem mostrar que o trabalho sociológico sobre segregação escolar dá um novo vigor para a problemática da reprodução social.

Segundo Ayed e Poupeau (2009), a noção de segregação refere-se a uma descrição empírica das disjunções espaciais entre grupos de população em zonas residenciais da mesma cidade. No entanto, trata-se de uma noção ambígua por conta dos seus diversos usos em debates públicos. Às vezes indicando uma “falta de diversidade”, outras vezes utilizada para descrever “patologias sociais”, a noção de segregação refere-se a formas de discriminação e exclusão que ultrapassam a referência a uma “distância espacial” e incluem a questão da desigualdade social.

Considerando isto, estes autores ressaltam que a questão da segregação escolar reúne objetos diversos, tais como as estratégias de “colocação educacional”, as políticas de distribuição dos alunos dentro e entre escolas, o papel dos governos na produção e reprodução destas segregações e o problema da desigualdade educacional²⁶.

No caso francês, o tipo de segregação observado em seu sistema educacional está ligado com a “fuga” dos “melhores” alunos, sendo que a política educacional e a administração escolar não é livre de responsabilidades. Nesse contexto, o *laissez-faire* aparente mascara estratégias complexas que estão relacionadas aos jogos dos pais, autoridades locais, sindicatos e professores. Bem como mascara uma das molas da segregação escolar: a auto-limitação das aspirações educacionais dos alunos das classes trabalhadoras, ligada particularmente a sua experiência de desclassificação social e urbana (AYED e POUPEAU, 2009).

Dito isto, estes autores postulam que a questão da segregação contribui para renovar a ênfase nas contradições do sistema educativo, bem como para uma vigilância epistemológica na compreensão do papel dos determinantes espaciais e institucionais na produção da desigualdade educacional. As desigualdades associadas às desigualdades culturais são ainda mais acentuadas em contextos urbanos segregados.

²⁶ Este último conjugado com as instalações pobres, professores jovens e inexperientes, rotatividade do corpo docente e a perturbação das condições de escolaridade e ordem escolar.

Este problema, dizem Ayed e Poupeau (2009), coloca em tensão reprodução e segregação, através de vários ângulos de análise, seja das políticas educacionais, do papel das autoridades escolares, das estratégias familiares de investimento escolar e de socialização, dos jogos institucionais locais e das desigualdades educacionais locais. A análise da tensão entre reprodução e segregação convida a pensar relacionalmente o espaço escolar, entrelaçando os níveis institucional, espacial, econômico, social e cultural.

Para os autores o desenvolvimento de um mercado escolar significa o aumento das desigualdades na escola, sobretudo, por meio da acentuação das diferenças regionais que afetam áreas residenciais e escolares. Nas suas palavras, “o estudo da contribuição das desigualdades socioespaciais à reprodução social e escolar constitui daqui em diante um objeto de pesquisa particularmente sensível na sociologia da educação²⁷” (AYED e POUPEAU, 2009, p.10).

Franck Poupeau, em coautoria com o geógrafo Jean-Christophe François, em artigo intitulado “*Le social et le spatial: quelques perspectives critiques sur l’analyse de la ségrégation scolaire*” (2005), afirmam que somente na década de 1990 as disparidades urbanas de educação foram efetivamente estudadas pela geografia e pela sociologia²⁸. Segundo François e Poupeau (2005), a noção de segregação é difundida sob o duplo impacto da importação da sociologia urbana da Escola de Chicago e da influência de trabalhos marxistas como de Manuel Castells e Henri Lefebvre. No entanto, outros autores já afirmaram que, apesar do conceito de segregação ter aberto muitas portas para analisar a construção de identidades sociais a importação de categorias, como “gueto” para analisar os subúrbios franceses, junto com a construção política-midiática do problema da “cidade-gueto”, ajudou a obscurecer as especificidades desses distritos heterogêneos. Nesse sentido, a análise em termos de “sociedade dual” não se aplica realmente aos “subúrbios franceses”.

François e Poupeau (2005) afirmam que o conceito de segregação revela sua ambiguidade na medida que transita entre o normativo (denúncia das políticas governamentais com ênfase na distribuição desigual dos grupos sociais em escolas) e o descritivo (identifica os modos de registro espaciais das desigualdades sociais sem conseguir integrar a dimensão espacial das práticas sociais).

²⁷ Tradução livre do autor.

²⁸ Nesse contexto destaca-se a perspectiva de Agnes Van Zanten, que trata de duas condições para falar de segregação pela escola. A primeira é que a concentração acadêmica de certa população deve ser resultado não só de fatores externos, mas também da ação específica de instituições e atores acadêmicos. A segunda é que é preciso ser capaz de mostrar que a segregação espacial nas escolas leva a produção de formas específicas de desigualdade ou de exclusão social (FRANÇOIS e POUPEAU, 2005).

Diante disso, passar de um nível descritivo para um nível explicativo de análise implica em mover o problema de uma dimensão que se preocupa com a relação entre a concentração espacial de determinadas populações e oportunidades desiguais de acesso à escola, para outra dimensão que pense como indivíduos socialmente e espacialmente situados, registram suas práticas em contextos diferenciados²⁹ (FRANÇOIS e POUPEAU, 2005).

Da mesma forma, para continuar pensando criticamente a questão, é preciso romper com determinadas perspectivas que concebem o espaço urbano como espontaneamente gerador do ambiente e do contexto para as práticas sociais, ou que conceba o espaço urbano como um recurso de interação³⁰.

Na contramão dessas perspectivas, François e Poupeau (2005) propõe uma reforma radical dos pressupostos comuns sobre o registro espacial das práticas sociais, pensando um espaço geográfico socializado e estruturado por oposições e hierarquias sociais, atualizações remotas ou descontinuidades. Nesse sentido, a hipótese adotada por estes autores é que a dimensão espacial é uma estrutura, que serve como elo de expressão a outras estruturas, um princípio estruturante das práticas sociais, e que não há prática espacialmente localizada que não seja um produto histórico e social.

François e Poupeau (2005) retomam a perspectiva bourdieusiana de que as lutas que ocorrem no espaço geográfico estão relacionadas ao poder de se apropriar do espaço, tendo em vista que lugares de habitação e escolas são caracterizadas por sua posição no espaço (em relação a outras habitações e escolas). Se a noção de segregação faz sentido nesse contexto, é apontando para diferenças de posição que podem produzir desigualdades em termos de investimentos de recursos de propriedade num espaço (residencial, escolar, etc.).

Em outro artigo sob o título “*Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales*” (2009), François e Poupeau descrevem a lógica social que preside diferenciações de práticas de investimento, sem se referir apenas a uma variável de origem social, tendo em vista que pertencer à mesma categoria social não tem o mesmo significado em espaços escolares diferenciados por acessibilidade, hierarquização das instituições e recursos mobilizados pelas famílias.

²⁹ Em outras palavras, não se trata apenas de ver como fatores escolares produzem a segregação escolar, mas articular processos por meio dos quais o espaço escolar e o espaço residencial geram e reforçam as desigualdades socioespaciais no acesso à educação.

³⁰ De acordo com François e Poupeau (2005) a própria especialização de disciplinas, descrições geográficas por um lado e análises monográficas sócio-etnográficas de outro, reforça esse tendência de separar as dimensões espaciais e sociais da desigualdade.

Nesse sentido, com o objetivo de estudar os efeitos específicos de inscrição espacial da oferta escolar na diferenciação das práticas escolares dentro da mesma classe social, é necessário introduzir um maior nível de precisão que as categorias sócio-profissionais convencionais. Comumente, para se interpretar ajustes de práticas de investimento educacional a diferentes contextos, os sociólogos jogam com variáveis de origem social correlacionadas com o diploma ou renda dos pais. No entanto, a hipótese dos autores é que só é possível compreender tais estratégias quando se analisa uma oferta escolar local, verificando não apenas o impacto das características sociais das famílias, mas também o impacto de sua localização espacial.

Em seguida os autores definem a sua noção de “senso de investimento” com um sentido triplo: 1) a faculdade ou aptidão de escolher o lugar certo; 2) a direção em que estas práticas são realizadas e suas consequências sobre a divisão social do espaço escolar; 3) o sentido que se pode dar para migrar ou ficar parado.

Vale destacar a conclusão do artigo de François e Poupeau, sugestivamente intitulada “Conclusion e perspectives de recherche”. Nesse sentido, François e Poupeau se detêm nas duas categorias centrais para sua análise: a primeira, o senso de investimento escolar, já foi explicada aqui; a segunda trata-se da noção de capital de mobilidade.

A hipótese desses autores é que um senso de investimento é necessário para explicar a capacidade das famílias para encontrar circuitos de escolaridades ajustados a seus recursos, particularmente na estrutura de distribuição do capital econômico e cultural para cada família isoladamente e em relação as outras famílias nas áreas de concorrência (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009).

Por outro lado, o papel fundamental da posição do aluno no espaço escolar e residencial leva os autores a mobilizar a noção de capital de mobilidade. Esta noção não implica apenas em uma questão de distância espacial. Certamente há o estado objetivado, mas também há essa disposição, capacidade de agir de acordo com a disponibilidade oferecida, de investir numa boa propriedade, de se orientar no espaço diante da concorrência e selecionar boas opções no lugar certo.

De acordo com François e Poupeau, é o capital cultural por um lado e o capital de mobilidade em segundo lugar que são os elementos mais determinantes do senso de investimento³¹. O primeiro é decisivo na relação entre família e escola, tendo em vista que é

³¹ Por outro lado, o capital econômico mantém uma importância significativa, mesmo porque está muito ligado ao capital de mobilidade. Indiretamente o capital econômico tem uma influência decisiva na determinação da

este que possibilita uma familiaridade com um sistema escolar, o conhecimento do espaço escolar e suas oportunidades e o planejamento curricular. O segundo está ligado à posição da residência no espaço urbano, à informação local disponível e às diferentes formas de mobilidade possível (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009).

1.3 Estudos sociológicos sobre elites/grupos dominantes

O terceiro eixo analítico mobilizado aqui, diz respeito a uma sociologia das “elites” ou dos grupos ou classes dominantes. Essa análise guarda relações diretas e indiretas tanto com a reflexão sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino quanto com a segregação socioespacial e escolar, tendo em vista que os grupos dominantes são aqueles que “melhor” escolhem, bem como aqueles que “melhor” se localizam.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) afirmam que os sociólogos parecem não se arriscar nos bairros nobres e que a relação dos sociólogos com as classes dominantes é marcada por timidez, ausência de crédito para financiamento das pesquisas, dificuldades metodológicas e sofrimentos no trabalho de pesquisa e na publicação. De acordo com esses autores, poucos sociólogos se arriscam a pesquisar onde a assimetria de posições não lhe favorece³².

A exceção a esta indiferença são os trabalhos de Pierre Bourdieu e pesquisadores a ele ligados. Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) destacam o artigo “*Le couturier e as grife*”, sobre a alta costura, escrito por Bourdieu e Yvette Delsaut no primeiro número da *Actes de la recherche en sciences sociales* (1975); “*Le Patronat*” também publicado na *Actes*, em 1980, por Bourdieu e Monique de Saint-Martin; e, por fim, os livros de Bourdieu “*La Distinction: critique sociale du jugement*” (1979) e “*La noblesse d’état*” (1989).

Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) afirmam que foi a partir destes trabalhos que começaram a se interessar pela pesquisa com classes privilegiadas, o que culminou em seu livro “*Dans les beaux quartiers*” em 1989, e, posteriormente, nos livros “*Grandes fortunes*” (1998), “*Sociologie de la bourgeoisie*” (2000) e outros.

Diante disso, antes de tratar propriamente das contribuições de Pinçon e Pinçon-Charlot destacarei algumas das contribuições de Monique de Saint-Martin para os estudos sobre elites.

“escolha” residencial da família, “escolha” que depende estritamente do capital de mobilidade (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009).

³² Prova disso é que tanto na França quanto no Brasil existem poucos trabalhos nessas condições. Tratando especificamente do contexto francês, pós-maio de 68, em que o peso do marxismo não favorecia a investigação das classes burguesas e aristocráticas (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2007).

No texto “Meritocracia o cooptación? La formación de las elites em Francia” Saint-Martin (2007) afirma que na França as famílias privilegiadas tem uma obsessão pela transmissão, selecionando cuidadosamente a escola, as carreiras e os casamentos das crianças, bem como os locais de residência. A formação das elites francesas está estritamente ligada, mas não exclusivamente, às instituições de ensino, sobretudo às escolas de elite, públicas ou privadas, aos “grandes liceus” com “classes preparatórias”, e as “grandes escolas”. Estas últimas, por exemplo, compreendem a Escola Nacional de Administração (ENA), a Escola Politécnica, a Escola de Altos Estudos Comerciais (HEC), Escola Normal Superior (ENS), Escola Central e outras³³.

Em oposição as “grandes escolas” estão as universidades, sobretudo, as faculdades de artes e ciências, que tem grande parte dos alunos provenientes de classes populares ou médias, e que formam técnicos, gestores, professores do ensino secundário e outros³⁴.

Apesar deste quadro, tanto o sistema de “grandes escolas” quanto o sistema de ensino superior francês sofreram transformações. Sobretudo a partir de 1960 muitas instituições de ensino superior são criadas. Nas “grandes escolas” há uma abertura a mulheres, apesar da auto-eliminação, seleção, exclusão, dominação e quase-monopólio masculino nas esferas socialmente mais valorizadas. Nos anos 1980 há um período de expansão do sistema de ensino, interrompido por uma crise nos anos 1990 e retomado por um novo e leve aumento no número de matrículas nos anos 2000 (SAINT-MARTIN, 2007).

Em outro texto, intitulado “Da reprodução às recomposições das elites: as elites administrativas, econômicas e políticas na França”, Saint-Martin (2008) afirma que as elites administrativas, políticas e econômicas francesas apresentam uma tendência à continuidade, coesão e reprodução, sendo o acesso aos grupos dirigentes organizado em torno das já citadas “grandes escolas” e classes preparatórias.

Um aspecto destacado pela autora é que as elites têm contornos vagos e mal definidos, e não são apenas uma categoria de estratificação social. As elites têm modelos de comportamento, sistemas de valores e interesses, bem como são grupos de influência e pressão (SAINT-MARTIN, 2008).

³³ Estas tem como característica o fato de atenderem um número significativo de estudantes das classes dominantes e de possibilitarem a estes o acesso a posições de liderança, sobretudo cargos administrativos, econômicos e políticos (SAINT-MARTIN, 2007).

³⁴ De acordo com Saint-Martin (2007), embora o acesso desigual a universidade tenha diminuído de forma significativa entre 1950 e 1990, a desigualdade de acesso as “grandes escolas” manteve-se estável ou diminuiu de forma pouco expressiva.

A coesão das elites se manifesta nos seus modos de seleção, nos modos de vida e nas escolhas de residência. Segundo Saint-Martin (2008), diferentes elites acionam diferentes estratégias para manter ou melhorar sua posição e de seus filhos na estrutura social, gerindo com vigilância as estratégias educativas, matrimoniais, os espaços de residência e de encontro. Dentre estas estão as estratégias de reconversão, ou seja, ações e reações para manter ou mudar sua posição na estrutura social, passando de uma posição a outra no espaço social, que dependem do estado das leis de sucessão, do mercado de trabalho, do sistema escolar e do estado dos diferentes recursos.

Saint-Martin (2002) retoma a problemática da coesão em “Coesão e diversificação: os descendentes da nobreza na França, no século XX”. Os descendentes da nobreza na França possuem uma simbólica comum³⁵, assim como a crença numa diferença que é produzida por instituições e mecanismos, como sobrenomes e títulos; marcas materiais e imateriais, como castelos, retratos de família, relatos da história familiar; práticas e atividades, como ações beneficentes, equitação, caça; reconhecimento dos pares e dos outros.

A autora afirma que os descendentes da nobreza na França devem ser apreendidos como um espaço, e não como um corpo ou um grupo, considerando a dinâmica e os processos que atravessam esse espaço, que é também um espaço discursivo, seja de discursos de auto-afirmação ou discursos de denegação.

Monique Pinçon-Charlot e Michel Pinçon (2007), por sua vez, trazem considerações relevantes. Por um lado estes apontam as dificuldades éticas, metodológicas, práticas (sem deixar de apontar uma categoria analítica) e o que o estudo dos grupos dominantes pode revelar; por outro lado, contribuem analisando as escolas da burguesia na França.

No que tange a obstáculos metodológicos na pesquisa com a “grande burguesia”, a própria relação com entrevistados numa situação de pesquisa, somando-se a dificuldade para acessar os dados, se colocam como um problema. A relação desigual em desfavor ao sociólogo pode levar a manipulações do pesquisado, tendo em vista que estes possuem e acionam, via de regra, seus diplomas, capitais culturais buscando dominar a apresentação que dão de si (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2007).

O pesquisado das classes dominantes, dizem Pinçon e Pinçon-Charlot (2007), pode apresentar uma defesa de suas causas e tentar transformar o sociólogo em transmissor dos seus argumentos. O fato é que o sociólogo que realiza esse tipo de pesquisa corre sempre o

³⁵ Os recursos simbólicos comuns são desigualmente distribuídos e desigualmente valorizados, havendo mundos onde esses recursos são valorizados e buscados e outros em que são ignorados.

risco de ser visto como defensor de uma causa, é suspeito de complacência, e facilmente se pensa que a empatia se traduz em comprometimento³⁶.

A contribuição analítica de Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) parte da sua caracterização da alta burguesia como sigilosa quanto ao seu patrimônio e possuidora de uma riqueza multidimensional, composta de riquezas materiais, como capital financeiro e profissional, e de capital cultural, capital escolar e capital social, o que fez com que estes autores propusessem a noção de capital patrimonial para dar conta desta imbricação de diferentes dimensões que é constitutiva desses grupos.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002), quando tratam especificamente das escolas da burguesia, afirmam que esses estabelecimentos, que podem ser laicos ou confessionais, públicos ou privados, transmitem os saberes necessários para um bom desempenho nos exames escolares em escala nacional, além de estarem encarregados de inculcar nos alunos as boas maneiras, a disciplina do corpo e do espírito, fundamentais para ocupar determinadas posições sociais.

Na região parisiense, dizem estes autores, a segregação espacial é manifesta no fato de que famílias da nobreza e da antiga burguesia estão nos mesmos bairros, onde controlam os estabelecimentos de ensino público, sobretudo nos níveis maternal e primário.

Nesses estabelecimentos, onde se garante uma “educação total” e se recrutam alunos de diferentes nacionalidades, não há cercas ou portões, e essa aparente ausência de vigilância suscita ou pretende suscitar um espírito de responsabilidade, uma aprendizagem de auto-controle, indispensável para assumir importante herança e transmitir sua posição social aos seus herdeiros. Diante disso, sobre as escolas, os autores afirmam que

Ao disporem de uma grande liberdade aparente, em razão de sua fortuna, os jovens herdeiros devem aprender muito cedo a se controlarem, a serem a autoridade para si mesmos. Com efeito, não existe autoridade que possa ser superior à deles. Portanto, não é surpreendente que essas escolas tenham adotado bem cedo, antes mesmo da escolas das classes médias, os métodos que colocam ênfase na responsabilização dos alunos, a saber: os métodos Montessori e Freinet (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 23).

Além desse aspecto, os autores destacam que “a representação de si” não é deixada a boa vontade dos alunos. As crianças devem aprender a viver entre seus iguais, havendo um

³⁶ As dificuldades da pesquisa com as classes dominantes também estão ligadas as relações entre o público das ciências sociais e a classe dominante. O sociólogo acaba por experimentar um sentimento de dupla traição: primeiro por mostrar um meio social que valoriza o fechamento e a reserva; segundo por deixar de lado uma certa tradição sociológica de investigar os problemas sociais para contribuir com sua solução (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2007).

controle desde as roupas amarrotadas até a necessidade de trocar de roupas para certas ocasiões. Os estabelecimentos enfatizam práticas de esporte, tais como equitação, tênis, rugby, natação e aviação, além de viagens coletivas para descobertas culturais. O cosmopolitismo, marcado pela aprendizagem de línguas estrangeiras, viagens internacionais, é uma característica desses estabelecimentos e contribui para a construção durante a juventude de “um capital precioso de relações internacionais, um capital social único” (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 25).

Por fim ressalta-se que as categorias analíticas postas aqui serão mobilizadas no capítulo seguinte para construir o espaço das “escolas de elite” de São Luís pensando-o em relação ao espaço urbano da capital do Maranhão.

CAPÍTULO II

O ESPAÇO DAS “ESCOLAS DE ELITE” EM SÃO LUÍS: BAIRROS NOBRES, VESTIBULAR E DISTINÇÃO SOCIAL³⁷

Este capítulo objetiva construir o espaço social e simbólico no qual estão distribuídos agentes ou grupos em posições sociais distintas de acordo com o capital econômico e o capital cultural que possuem. No interior desse espaço social mais amplo, que compreende o espaço escolar ludovicense, pretendo construir aqui o espaço das “escolas de elite” em São Luís, pensando-o como um espaço de hierarquias, oposições e concorrências e relacionando-o com as estruturas do espaço urbano de São Luís, considerando a lógica de distinção das diferentes regiões.

As escolas privadas aqui objetivadas têm como alvo as famílias que podem arcar com mensalidades de alto valor econômico, muito acima das demais escolas, localizadas (ou com algum de seus polos) nos bairros mais caros e prestigiosos da cidade. Essas escolas monopolizam as primeiras posições dos *rankings* produzidos a partir do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, conseqüentemente, o que significa altas taxas de aprovação dos seus alunos nos cursos mais concorridos e mais prestigiosos das Universidades Públicas do Maranhão.

A ênfase aqui é colocada sobre as estratégias de distinção das escolas, mostrando o peso da relação entre a localização no espaço urbano e o desempenho dos alunos dessas escolas no ENEM para que tais instituições ocupem posição dominante no espaço escolar servindo e servindo-se de famílias que mobilizam forte capital econômico e cultural num espaço social urbano estratificado e hierarquizado.

Do ponto de vista metodológico, privilegiou-se aqui consultas a sites na internet que divulgam os *rankings* das escolas de acordo com seu desempenho no ENEM (entre os anos 2010 e 2014), bem como uma sociologia do exame realizada por meio da investigação de arquivos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sobre o desempenho das escolas de São Luís na prova de redação do ENEM.

³⁷ Uma primeira versão deste capítulo foi apresentada no “VII Seminário Nacional de Sociologia e Política: Instituições e Democracia na América Latina”, que ocorreu na Universidade Federal do Paraná de 11 a 13 de Maio de 2016, e publicado nos anais deste evento com o título “O espaço das escolas de elite em São Luís: diferenciação escolar, diferenciação urbana, diferenciação social”. Outra versão é um capítulo constituinte do livro “*Sociologia e Educação: desafios da formação de professores para o ensino de sociologia na educação básica*”, Juarez Lopes de Carvalho Filho e Benedito Sousa Filho (Orgs), EDUFMA, São Luís, 2017.

Além disso, foi realizada uma consulta a arquivos do INEP referente à caracterização socioeconômica das escolas de São Luís, o que permitiu uma interpretação sobre a desigualdade econômica entre escolas públicas e privadas que pode ser verificada a partir da elaboração de estatísticas das caracterizações socioeconômicas e estatísticas do desempenho. Somando-se a isso, foi fundamental a consulta aos *sites* da “escolas de elite” de São Luís como meio de apreender a origem e o deslocamento urbano dessas escolas, assim como foi imprescindível a adoção de perspectivas da sociologia urbana e da geografia que revelaram as transformações e diferenciações no espaço urbano ludovicense.

Este capítulo está estruturado em três seções: na primeira ele expõe algumas categorias analíticas já institucionalizadas no campo da sociologia da educação e da cultura que discutem os processos de escolarização. Essas categorias são necessárias para objetivar as estratégias de reprodução social das elites. Ainda nesta seção apresento a organização e configuração do sistema de ensino Brasil e algumas especificidades de São Luís. Na segunda busco constituir os espaços sociais e simbólicos das escolas de São Luís através da relação destas com suas localidades socioespaciais e os efeitos do território no desempenho escolar, através do vestibular. Na terceira, analisa-se o desempenho das escolas melhores classificadas no *ranking* do ENEM, quanto ao seu desempenho na redação. O que decorre disto é a influência da diferenciação social e espacial (lugar de habitação) no desempenho escolar.

1 Processos de escolarização: sistema de ensino e diferenciação social

Para lançar luz sobre o problema aqui colocado, me aproprio da perspectiva de Almeida (1999; 2009; 2011). De acordo com esta autora, a escolarização tomada como parte de um processo de socialização mais amplo, contribui para a maneira como crianças e jovens veem o mundo e como se veem em relação aos outros. Nesse sentido, os processos de socialização e escolarização são processos de aprendizagem da operação de uma cultura, que é o que permite comunicação e “integração” numa dada sociedade. Entretanto, num espaço social diferenciado, hierarquizado, com posições sociais que estruturam as diferenças, a cultura “legítima” não somente integra, mas também separa.

Segundo Almeida (1999; 2009; 2011), o aprendizado da diferença implica na aquisição do conhecimento e disposições necessárias para ocupar determinadas posições. Estas últimas são hierarquizadas em função de diferenças de recursos materiais e simbólicos, expressando tanto desigualdade econômica, como de estilo de vida e honra social.

Nessa mesma perspectiva, Canêdo (2009) afirma ainda que a escola dos estados nacionais é fundamental para imposição de uma mesma língua nacional, de uma história, de uma geografia, de um sistema de ensino unificado, contribuindo para a construção da “identidade” nacional, tendo em vista que a criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da educação universal.

Esse último aspecto nos faz retomar as contribuições de Almeida (1999; 2009; 2011), para quem a discussão sobre a estrutura do sistema de ensino precisa ser relacionada com a discussão sobre as estruturas de transmissão da diferença social. Para esta autora, um sistema de ensino implica na integração e coerência de diferentes formas de ensino presentes num dado território. No Brasil, a articulação das formas escolares se deu no início dos anos 1930, sendo esta acompanhada de uma convergência progressiva com o sistema educacional, tendo em vista que a escola torna-se predominante na medida em que o espaço de produção econômica cresce e torna-se mais complexo. Diante desse modelamento mútuo de mercado de trabalho e sistema de ensino, as famílias delegam parte do seu trabalho de formação dos seus filhos a instituições especializadas e certificadas pelo Estado, fazendo com que a escola passe a contribuir nos processos intergeracionais de transmissão das diferenças sociais.

Almeida (1999; 2009; 2011) lembra que a sistematização das formas escolares num território foi parte das transformações que acompanham a construção dos estados nacionais, assim como a instituição da escola universal, sob o controle do Estado. A sistematização do sistema de ensino implica na definição de conhecimentos legítimos, na desqualificação de outros, na implementação do currículo obrigatório.

Entretanto, para além da unificação do sistema de ensino brasileiro, esta autora afirma que o processo de construção do Estado brasileiro, estruturado com base em uma forte segregação econômica, permitiu a consolidação de um sistema de ensino unificado e segmentado.

A segmentação se dá entre dois polos: o setor privado, considerado de alto nível, representado pela “boa educação” e de onde são importados os critérios de excelência de ensino; e o setor público, considerado de baixa qualidade.

A unificação é resultado de reformas administrativas durante os anos 1930, quando o Estado passa a controlar a definição dos conteúdos, a formação dos professores, a autorização para criar novos estabelecimentos. A partir dos anos 1960, afirma Almeida, com a expansão da escolarização temos também uma divisão, com o declínio da escola pública e o alto custo da escola privada. Vale lembrar também, que a universalização da educação no Brasil nunca

foi alcançada de forma ampla, tendo em vista que apenas no início dos anos 1990 o MEC/INEP divulgou que o sistema escolar passou a receber 90% das crianças entre sete e catorze anos.

A separação entre a escolarização reservada aos jovens dos grupos privilegiados e a escolarização dos jovens dos meios mais pobres está relacionada com as diferentes condições que os diferentes grupos têm de acesso à cultura em conteúdos escolares. Com o vestibular, os primeiros possuem mais chances de aprovação nos cursos mais seletivos das universidades públicas, enquanto que os segundos ficam com os cursos menos prestigiosos ou se dirigem a faculdades particulares.

Em consequência disso, diz Almeida (1999; 2009; 2011), os grupos menos privilegiados mantiveram-se afastados da escola, distante das trajetórias de escolarização de longo alcance, assim como tornou os diplomas cruciais nas estratégias de reprodução das camadas médias e superiores, associados à possibilidade de acesso as posições dirigentes.

A unificação permite a sujeição dessas trajetórias a critérios exclusivamente escolares, ainda que traduza princípios econômicos, sociais e étnicos de dominação social. Além disso, ela impõe uma identidade de vocabulário entre os dois segmentos, estabelecendo os mesmos diplomas e conteúdos para ambos, o que permite unificar realidades diferentes e criar as condições necessárias ao domínio de uma sobre a outra. Almeida (1999; 2009; 2011) afirma ainda, que um sistema de ensino unificado significa que o Estado garante ao sistema educacional um grau de autonomia em relação às famílias. Todavia, do ponto de vista sociológico, não se deve partir disso como um dado, antes deve-se reconstruir processualmente essa relação entre sistema de ensino e famílias no Brasil, tendo em vista que, apesar da unificação do sistema de ensino a predominância do polo privado vincula a Escola às expectativas da família, o que 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 (ALMEIDA, 1999).

Como efeito desse *quase* monopólio, temos a dependência das escolas em relação às famílias. Entretanto, deve-se considerar que colégios com alto conceito social, atribuído, dentre outras coisas, a preparação acadêmica que oferecem, avaliam seus alunos por critérios exclusivamente escolares. Diante disso, apesar de determinadas escolas privadas conseguirem manter significativa autonomia frente as famílias, tendo em vista que a passagem para cursos prestigiosos do ensino superior é regulada por critérios exclusivamente escolares, essa

autonomia é limitada pela dependência econômica das escolas em relação as famílias. Nas palavras de Almeida, temos que

...o caso brasileiro oferece a possibilidade 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 (ALMEIDA, 1999, p. 19-20).

1.2 Da organização e configuração do Sistema de Ensino no Brasil às especificidades da educação em São Luís.

Diante disso, é fundamental para a compreensão do espaço das escolas de elite de São Luís, partir de dados que revelem a organização e a atual configuração do sistema de ensino no Brasil, sobretudo no que diz respeito à utilização do ensino público e privado no nível médio do ensino básico, bem como as especificidades da utilização do sistema de ensino em São Luís.

Nesse sentido, podemos nos basear no “Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015” produzido pelo Ministério da Educação (2014). De acordo com este Relatório, a Constituição Federal de 1988 é um marco por tornar a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família (Art. 205). A oferta pública da educação foi estabelecida como sendo de colaboração entre a União, o Estado e o Município (Art. 211), no entanto o ensino pode ser ofertado livremente pela iniciativa privada (Art. 209).

O sistema de ensino no Brasil está dividido em dois níveis: a educação básica (subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a educação superior. Além disso, o sistema de ensino possui outras modalidades de ensino, quais sejam: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância (EaD), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo. A estrutura do sistema de ensino brasileiro, suas divisões e modalidades, estão garantidas e reguladas pela Lei n 9.394/96, a Lei de Diretrizes de Bases de Educação (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à utilização do sistema de ensino, o Relatório mostra que a maioria das crianças, jovens e adultos na Educação Básica frequenta a escola pública. Apoiado no Censo Escolar do INEP/MEC de 2013 atesta que das 8.312.815 matrículas totais no Ensino Médio em todo Brasil, 7.247.776 (87%) são na rede pública³⁸.

³⁸ O Relatório mostra que as matrículas na rede pública e na rede privada sem mantém relativamente estáveis entre 2001 e 2012. Na rede pública temos: 86,7% de matrículas em 2001, 87,6% em 2003, 87,8% em 2005,

Considerando uma divisão por renda domiciliar *per capita* da população entre 15 e 17 anos, entre 2004 e 2012 temos entre os 25% mais ricos da população uma taxa de frequência que vai de 95,1% em 2004 para 92,2% em 2012, já entre os 25% mais pobres da população essa taxa vai de 74% em 2004 para 81,8% em 2012. Por outro lado, pensando a taxa de matrícula por localização geográfica entre 2004 e 2012 (segundo dados do MEC/INEP/DEED) temos, no espaço urbano, 98,8% das matrículas em 2000 e 96,2% das matrículas em 2012. No espaço rural temos 1,2% das matrículas em 2000 e 3,8% em 2012 (BRASIL, 2014).

Outro aspecto relevante posto pelo Relatório é a evolução das matrículas do Ensino Básico na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica entre 2003 e 2012 (incluindo as matrículas do Ensino Médio Concomitante e Subsequente, Ensino Médio Integrado e EJA Integrado) que passa de 86.700 matrículas em 2003 para 224.900 matrículas em 2012.

Vale ressaltar que na educação básica, os municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil (0 a 5 anos) e de Ensino Fundamental (5 a 14 anos). Este último é também compartilhado com o Estado, no entanto, cabe a este a oferta do Ensino Médio (15 a 17 anos). À União cabe formular normas, redistribuir verbas, garantir a equalização das oportunidades educacionais, a qualidade de ensino e a assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, considerando a população brasileira de 15 a 17 anos de acordo com os censos do IBGE de 2000 e 2010, o Relatório afirma que a taxa de frequência à escola foi de 81% em 2001 para 84% em 2012, mantendo-se relativamente estável ao longo desses anos³⁹.

Além disso, houve redução de 5,3% no número de jovens nessa faixa etária nos anos considerados, o percentual desses jovens fora da escola foi reduzido de 18,9% para 16,3%. A taxa de distorção idade/série, por sua vez, caiu de 48,8% em 2000 para 44,9% em 2010, bem como a taxa de abandono do ensino médio caiu 43,1% e a taxa de abandono passou de 18,1% em 2000 para 10,13% em 2010, segundo dados do Censo Escolar do INEP/MEC (BRASIL, 2014).

O movimento Todos pela Educação divulgou em seu site⁴⁰, em fevereiro de 2016, alguns dados de um levantamento feito pelo Ministério do Desenvolvimento Social e

89,3% em 2007, 88,3% em 2009, 87,8% em 2011, 87,3% em 2012. Na rede privada temos: 13,3% de matrículas em 2001, 12,4% em 2003, 12,2% em 2005, 10,7% em 2007, 11,7% em 2009, 12,2% em 2011, 12,7% em 2012.

³⁹ No que diz respeito a taxa de frequência à escola entre 2001 e 2012 para a população entre 15 e 17 anos, temos: 81,1 % em 2001, 81,5% em 2002, 82,4% em 2003, 81,9% em 2004, 81,7% em 2005, 82,2% em 2006, 82,1% em 2007, 84,1% em 2008, 85,2% em 2009, 83,7% em 2011, 84,2% em 2012.

Combate à Fome (MDS) com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014.

Esse levantamento complementa a descrição que vem sendo feita até aqui – com base no “Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015” – na medida em que mostra que a escolaridade média dos jovens brasileiros aos 15 anos, considerando uma divisão com base na renda, é de 6,3 anos de estudos para os 20% mais pobres (o que significa parar no ensino fundamental) e de 10,8 anos de estudo entre os 20% mais ricos (o que implica concluir o ensino fundamental e parar no ensino médio).

No que diz respeito aos adultos de 18 a 29 anos, os dados indicam uma média geral brasileira de 10 anos de estudo. Para os 20% mais pobres que estavam nessa faixa etária em 2014 a média de estudo era de 8 anos (implica interromper os estudos antes da conclusão do Ensino Fundamental), já para os 20% mais ricos a média é de 12,3 anos de estudo (o que implica conclusão do Ensino Médio).

Ainda de acordo com os dados divulgados, temos que, segundo o MDS 58,1% dos alunos da educação básica da rede pública são beneficiários do Bolsa Família (que atende famílias com renda de R\$ 77,00 mensais por pessoa ou R\$ 154,00 se houver alguém entre 0 e 17 anos).

No que diz respeito às taxas de frequência escolar os dados da PNAD atualizam dados supracitados, mostrando que o percentual de alunos cursando o ensino médio na idade adequada (15 a 17 anos) no Brasil pode ser observado a partir da frequência escolar, que para os 20% mais pobres da população é de 47,2% em 2014 (contra 15,9% em 2001) e para os 20% mais ricos é de 85% (contra 74,4% em 2001).

Este mesmo movimento (Todos Pela Educação) divulga mais recentemente em seu site⁴¹, em novembro de 2016, um levantamento por eles realizado, novamente com base no PNAD/IBGE de 2014.

Este levantamento, que adota o critério racial como variável, inicialmente mostra que a população brasileira é composta por 45% de pardos, 8,6% de pretos e 45,5% de brancos. A partir disso, aspecto relevante do levantamento para este trabalho é uma descrição estatística dos jovens de 15 a 17 que frequentavam a escola no Brasil. No total, 77% desses jovens frequentavam a escola em 2001, enquanto que em 2014 este número sobe para 82,6%. No que

⁴⁰<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/36798/desigualdade-persiste-apesar-de-avancos-na-educacao/>. Acesso em 29/11/2016.

⁴¹<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/40472/falta-de-acesso-a-educacao-de-qualidade-aumenta-desigualdade-entre-brancos-pretos-e-pardos/>. Acesso em 29/11/2016.

diz respeito à parcela auto declarada branca destes jovens, 81,7% frequentava a escola em 2001 e 86,6% em 2014. Os pardos vão de 74,2% em 2001 para 79,9% em 2014. Já os pretos tinham 70,8% em 2001 avançando para 80,6% em 2014.

No que tange a taxa líquida de matrícula no ensino médio dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil, há um total de 41,2% dos jovens nessa faixa etária matriculados em 2001, número que se expande para 61,4% em 2014. Deste total, considerando as divisões raciais, temos: de 54,4% de matrículas em 2001 para 70,7% em 2014 (para brancos); pardos 29% em 2001 para 55,3% em 2014 (para pardos); de 24,7% em 2001 para 55,5% em 2014 (para pretos)⁴².

Há ainda mais um aspecto relevante para este trabalho que merece destaque. O IBGE divulgou recentemente, em 16 de novembro de 2016, o estudo Suplemento de Mobilidade Sócio-ocupacional da PNAD de 2014. Por sua vez, a Agência Brasil divulgou em seu site⁴³ algumas informações sintéticas sobre este estudo, afirmando que “o nível de instrução dos pais é fator determinante na formação educacional dos filhos”.

É relevante observar aqui os dados ligados a escolarização dos pais. Segundo a pesquisa entre os pais que não eram alfabetizados aos 15 anos, 23% dos filhos na mesma idade também não eram alfabetizados e 4% completaram o ensino superior posteriormente.

Entre os pais com ensino superior completo, 0,5% dos filhos não tinham instrução aos 15 anos e 69,1% também completaram o ensino superior. A escolaridade dos pais também apresenta forte influência no rendimento médio, tendo em vista que este é de R\$ 717,00 para quem não tem pai instruído e de R\$ 2.324,00 para quem tem pai com nível superior⁴⁴.

Essas análises apontam para o peso das variáveis renda (um indicativo de capital econômico), escolarização dos pais (um indicador de capital cultural) e raça no Brasil para o acesso, permanência e desempenho no ensino médio (incluindo o desempenho nos vestibulares para acesso ao ensino superior).

Isto posto, é importante contextualizar o problema na educação em São Luís. De acordo com o Censo Demográfico 2010 do IBGE, São Luís tem uma população estimada em 1.014.837 habitantes. Destes, 96.841 são jovens de 15 a 19 anos, e 55.808 são jovens na

⁴² Vale ressaltar que dos jovens de 15 a 17 anos que não estão no ensino médio uma parte abandonou a escola e outra está no ensino fundamental. A taxa de distorção idade série no ensino fundamental encontrada foi de 5,6% para brancos, 12,6% para pardos e 16,3% para pretos. No que diz respeito aos alunos que estão fora da escola, que são 1,7 milhões no total, 9,6% são pretos e 58,7% são pardos. A taxa de analfabetismo, por sua vez, é de 5% entre os brancos, 11% entre os pardos e 11% entre os pretos. Cabe ressaltar que a taxa de participação de pretos e pardos na população geral de 15 a 17 anos é de 8,3% e 50,4%, respectivamente.

⁴³ <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e--determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos>. Acesso em 29/11/2016.

⁴⁴ A análise apresenta leve variação quando se leva em conta a escolaridade da mãe.

“idade escolar normal” do Ensino Médio, ou seja, de 15 a 17 anos. Nesse sentido São Luís tem pouco mais de 18% da sua população em idade escolar normal para o ensino médio.

No entanto, os dados sobre a população residente entre 15 e 19 anos que frequentava a escola indicaram um número de 69.567. Por outro lado, 26.615 pessoas não frequentava a escola, apesar de serem pessoas que já haviam frequentado a escola (sendo a maioria, 20.768 pessoas, entre 18 e 19 anos, e os outros 5.847 pessoas entre 15 e 17 anos). Isso indica que 27,48% dos jovens entre 15 a 19 anos havia abandonado o ensino médio.

Por sua vez, a população residente entre 15 e 17 anos que frequentava a escola é de 49.546 pessoas. Relacionando com total da população nessa faixa etária, temos 88,77% da população em “idade escolar normal” frequentando o ensino médio. Por outro lado, há ainda parte da população residente entre 15 e 19 anos que nunca frequentou escola, chegando a um total de 659 pessoas, ou seja, 1,46% (destas, 414 pessoas tem entre 15 e 17 anos e 245 pessoas tem entre 18 e 19 anos).

Vale ressaltar que o Censo do IBGE 2010 registrou um total de 62.296 pessoas que frequentavam o Ensino Médio regular, sendo que 49.826 pessoas frequentavam o ensino público e 12.471 frequentavam o ensino privado. Ou seja, 79,98% dos jovens que frequentavam o ensino médio estavam no ensino público e 20,01% frequentavam o ensino privado.

Por sua vez, o Censo Educacional de 2015 elaborado por MEC/INEP, revela que no ano de 2015 São Luís apresenta 147 escolas de Ensino médio, sendo 84 (57,14%) escolas públicas Estaduais, 4 (0,02%) escolas públicas federais e 59 (40,13%) escolas privadas. Além disso, esta mesma fonte revela que no ano de 2015 houveram 52.739 matrículas no ensino médio, estando estas divididas entre 41.730 (79,12%) nas escolas públicas estaduais, 1.998 (3,78%) matrículas nas escolas públicas federais e 9.011 (17,08%) matrículas em escolas privadas.

Esses últimos dados acerca do sistema de ensino em São Luís, no que diz respeito ao Ensino Médio, apontam pelo menos para duas das condições que Payet (1998) afirma ser necessário para se falar em segregação escolar: uma delas é a existência de um setor privado de ensino sem que haja uma igualdade no uso deste setor (ver capítulo 1). Como podemos observar, apesar de um relativo equilíbrio no que tange à oferta de escolas públicas e de escolas privadas (57% versus 40%, respectivamente), há um claro desequilíbrio no que tange a utilização desses dois setores (83% utilizam o setor público contra apenas 17% que utilizam o setor privado).

A segunda condição é subdividida em dois aspectos: autonomia institucional dos estabelecimentos e avaliação institucional externa dessas condições. Esse primeiro aspecto será demonstrado nos capítulos três, quatro e cinco, quando será possível perceber a partir das entrevistas com porta-vozes das escolas de elite de São Luís que estas adotam, por exemplo, diferentes pedagogias. Quanto a este último, pode ser verificado pela presença dos dados educacionais do IBGE, INEP E MEC⁴⁵.

Nos tópicos seguintes deste capítulo outros aspectos demonstram uma segregação escolar segundo a perspectiva de Payet (1998), notadamente no que diz respeito à relação desta com a segregação urbana e com o desenvolvimento de um “mercado escolar” (sobretudo a partir dos *rankings* do ENEM).

2 Escolas de elite, bairros nobres e vestibular: da diferenciação social ao desempenho escolar

É a partir das análises acima sobre as relações entre sistema de ensino, escola e estrutura das diferenças sociais, bem como a partir da descrição estatística da configuração do sistema de ensino no Brasil e das especificidades de São Luís, que torna-se relevante construir o espaço das “escolas de elite” de São Luís, elegendo como “caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou instituições” (BOURDIEU, 2011, p. 29) a localização no espaço urbano e o desempenho no vestibular.

Ao analisar os *rankings* escolares produzidos a partir das médias das escolas nas provas objetivas do ENEM de 2010 a 2014, é perceptível que há uma regularidade das escolas que ocupam as dez primeiras posições nos *rankings* e que, exceto os Institutos Federais do Maranhão (IFMA São Luís Campus Monte Castelo e IFMA Imperatriz), há um predomínio de doze escolas privadas⁴⁶, que aparecem no *ranking* durante os cinco anos analisados (Três irmãs, Inovação, Desenvolver, Aprendiz, Interação, Ilha de São Luís, Rivanda Berenice, Santa Teresa, Literato, Master, Bom Pastor, São José) – que vêm mantendo um melhor

⁴⁵ Cabe lembrar que Payet (1998) elenca mais duas condições para se falar em segregação escolar: a primeira está ligada a práticas de consumo escolar pelas famílias. A segunda condição diz respeito a uma racialização/etnização do mercado educacional, que no contexto francês está relacionado a maior estigmatização de certos estabelecimentos que possuem grande quantidade de estrangeiros. No caso brasileiro, podemos afirmar, segundo os dados do IBGE já citados que existe uma racialização do mercado educacional no Brasil, tendo em vista a desigualdade histórica entre brancos e negros no que tange a escolarização. Obviamente seria necessário mostrar como se configura essa desigualdade educacional entre brancos e negros no contexto ludovicense.

⁴⁶ O nome das seis escolas que serão analisadas mais detalhadamente neste trabalho foram trocados, sendo substituídos durante o texto e nos quadros por nomes fictícios. A opção por isso se deu para preservar os nomes e características dos entrevistados e daqueles citados nas entrevistas realizadas.

desempenho em relação às demais escolas privadas e as escolas públicas de São Luís (ver quadro 1).

Vale ressaltar que o ENEM surge em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica e contribuir para melhoria da qualidade da escolarização nesse nível, sendo que a partir de 2009 passou a ser utilizado como forma de ingresso no ensino superior⁴⁷.

Os *rankings* produzidos a partir das médias das escolas no ENEM, por sua vez, têm sido divulgados pelos órgãos oficiais desde 2004. Neste trabalho adoto como hipótese que os *rankings* do ENEM contribuem para que se consolide um “mercado escolar”, (acirrando entre as escolas uma lógica de concorrência, competição, de propagandas), sobretudo a partir de 2009, quando a concorrência entre escolas e as melhores notas no *ranking* implicam em acesso dos seus alunos à universidade.

Além disso, os *rankings* do ENEM apontam para as primeiras condições elencadas por François e Poupeau (2005) para se falar em segregação pela escola: que a concentração acadêmica de certa população não seja apenas resultado de fatores externos, mas da ação específica de agentes e instituições acadêmicas. Ou seja, esse sistema de avaliação escolar separa e consagra algumas escolas (criando uma distância simbólica entre as consagradas e as não consagradas), enquanto contribui para a estigmatização de outras. Veja o quando abaixo:

QUADRO 1 – RANKING DAS ESCOLAS ENTRE 2010 E 2014

Ranking médias das provas objetivas	ENEM 2010	ENEM 2011	ENEM 2012	ENEM 2013	ENEM 2014
1º	Desenvolver	Três irmãs	Três irmãs	Três irmãs	Três irmãs
2º	Inovação	Desenvolver	Aprendizes	Aprendizes	Aprendizes
3º	Aprendizes	Aprendizes	Interação	Desenvolver	Desenvolver
4º	Três irmãs	Ilha de S. Luís	Desenvolver	Ilha de S. L.	Literato
5º	Ilha de São Luís	Interação	IFMA – Campus Monte Castelo	Interação	Ilha de São Luís
6º	Santa Teresinha (Imperatriz/MA)	IFMA/Campus Monte Castelo	Inovação	Literato	IFMA (Imperatriz/MA)
7º	Interação	Literato	Ilha de S. Luís	Master	Interação
8º	CEFET (Imperatriz/MA)	Inovação	IFMA (Imperatriz/MA)	Inovação	Dom Bosco (Balsas/MA)
9º	Rivanda Berenice	Bom Pastor	Dom Bosco (Balsas/MA)	Dom Bosco (Balsas/MA)	IFMA (Campus Monte Castelo)
10º	Santa Teresa	Santa Teresa	São José	Santa Teresa	COC (Imperatriz/MA)

FONTE: O autor

⁴⁷ Ver <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>.

Essas escolas não se distinguem das demais apenas pela regularidade de um desempenho superior nas provas objetivas do ENEM; elas também se distinguem por estarem localizadas nos bairros nobres da cidade. Essa localização é emblemática, tendo em vista que a posição de um agente, individual ou coletivo, no espaço social está relacionada com o espaço físico em que se encontra, com o consumo e usos sociais deste espaço e com suas localizações temporárias e permanentes (BOURDIEU, 2008).

Em outras palavras, é preciso analisar as relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico, tendo em vista que é na relação entre as distribuições dos agentes, e as propriedades sociais que estes concentram, e a distribuição dos bens no espaço social que se define o valor social das diferentes regiões do espaço social que se apresenta de forma reificada. Vale afirmar que os lugares habitados, onde se concentram propriedades positivas ou negativas, só podem ser compreendidos se colocados em relação a outros lugares situados no mesmo campo, mas em outras regiões, para que seja possível perceber como a simbólica das distinções opera a partir de oposições no espaço físico e social (BOURDIEU, 2008).

Nesse sentido, vale afirmar que das doze escolas que monopolizam as primeiras posições nos *rankings* do ENEM, dez estão distribuídas em bairros e locais (áreas) privilegiados em São Luís (quatro no Renascença, duas no Calhau, uma no Cohafuma, uma no Recanto dos Vinhais, uma no Centro, uma no Olho D'água), e apenas duas escolas estão em bairros não tão caros e prestigiosos quanto os demais (uma no Filipinho e uma com quatro polos nos bairros Anil, Cohama, Angelim e Calhau).

Uma simples observação dos locais em que essas escolas estão localizadas é suficiente para perceber que cinquenta por cento delas (seis escolas) estão em apenas dois bairros em São Luís: Renascença e Calhau. Essa localização tanto é um símbolo de distinção, quanto de forma alguma ela é neutra ou aleatória. Uma análise do deslocamento dessas escolas no espaço urbano ludovicense e das transformações deste espaço revela a dinâmica desse processo de distinção social de regiões.

Antes, porém, é pertinente lembrar que para Payet (1998) a segregação escolar está ligada não somente ao desenvolvimento de um “mercado escolar”, mas também à segregação urbana. De forma semelhante, cabe retomar aqui a segunda condição elencada por François e Poupeau (2005) para se falar em segregação pela escola: que a segregação espacial nas escolas leva a produção de formas específicas de desigualdade e exclusão social.

2.1 Produção, transformação e diferenciação do espaço urbano em São Luís

Santos (2015), analisando a produção do espaço urbano em São Luís, com ênfase nos processos de urbanização, verticalização e desigualdades socioespaciais, se apropriando principalmente, entre outras informações, dos Censos de 2000 e 2010 do IBGE, afirma que a partir dos anos 1970 a cidade de São Luís apresenta uma dinamização da economia regional com a implantação do Projeto Grande Carajás, que se consolidará na metade dos anos 1980 quando inaugurada a Estrada de Ferro Carajás-São Luís.

De acordo com este autor, a chegada da Vale do Rio Doce (hoje somente Vale) e da Alumar (Consórcio de Alumínio do Maranhão) conecta a cidade com os comércios mundiais de minério de ferro e de alumínio, provocando uma transformação no espaço urbano-social ludovicense⁴⁸. Nos anos de 1970 passa a existir uma vitalidade na indústria de construção civil e empresas imobiliárias nas áreas que os grupos dominantes se deslocaram, particularmente o centro da cidade.

Ribeiro Junior (2001) afirma que nas décadas de 1960 e 1970 São Luís apresenta um novo traçado urbano por meio da expansão de suas fronteiras. A construção da ponte José Sarney em 1970, por exemplo, encurta o caminho para as praias e contribui para o enobrecimento de uma vasta área. Por outro lado, neste mesmo ano temos a construção da barragem sobre o rio Bacanga, construída com o objetivo de reduzir a distância entre São Luís e o Porto do Itaqui, servindo hoje como ligação entre a UFMA e bairros da região⁴⁹.

Diante disso, duas frentes de ocupação são identificadas: ao Norte, em direção ao litoral e ao Sudeste, região que se tornaria zona de ocupação periférica⁵⁰. Vale ressaltar que no fim dos anos 1960, o governo municipal cria a SUCARP (Sociedade de Melhoramento de Urbanismo da Capital), via Lei Municipal 1848 de 16 de dezembro de 1969, com o objetivo de dar um padrão urbanístico para a cidade de São Luís. Menos de dois anos depois a SUCARP foi alterada e reorganizada através da Lei Municipal 1965 de 22 de abril de 1971 (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

⁴⁸ Em 1974 o governo estadual entregou 3.000ha a CVRD e em 1981 foram entregues 10.000ha a ALUMAR. Nesse contexto, 4.000 famílias perderem seu sustento de roça e de pesca, sendo deslocados de seu local de moradia e sobrevivência, apesar de serem indenizados não foram criadas novas condições de trabalho (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

⁴⁹ O perímetro urbano mais antigo de São Luís é conhecido como “Anel Viário” e complementa o “Cais da Consagração”.

⁵⁰ A frente de ocupação ao Norte daria origem aos bairros do Calhau, São Francisco, Renascença, Ponta D’Areia, São Marcos e Olho D’Água. Por sua vez, a frente de ocupação a Sudoeste, daria origem aos bairros do Anjo da Guarda, Vila Nova, Fumacê, Vila Embratel, Sá Viana, Vila Maranhão (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

Entre os anos 1970 e 1980, diz Ribeiro Junior (2001), há um *boom* demográfico na ilha de São Luís que resulta em, por um lado, loteamentos no Anjo da Guarda, habitado por famílias retiradas de zonas alagadas do Centro (Madre Deus, Goiabal, Lira, Fátima e Barés), e por outro na construção de conjuntos residenciais para segmentos sociais de renda média (principalmente Renascença e São Francisco) e o deslocamento de uma elite para mais longe (São Marcos, Calhau e Olho D'água), devido à instalação de palafitas nas proximidades das zonas dos setores médios.

Ferreira (2014), analisando os processos de verticalização, por um lado, e a produção de áreas de ocupação por outro, contribui decisivamente para compreensão do processo de distinção de regiões em São Luís. Segundo este autor, até o fim da década de 1970 São Luís apresentava construções verticalizadas pontuais, localizadas no Centro da cidade⁵¹. Na década de 1980, por sua vez, o Estado, via IPEM (Instituto de Previdência do Maranhão), oferta unidades multifamiliares nos Bairros Bequimão e Angelim, e cria condições para que edifícios comerciais e residenciais sejam ofertados nas áreas do Bequimão, Maranhão Novo, São Francisco, Renascença, Cohama e Cohab.

Os efeitos de tal oferta podem ser verificados na medida em que entre 1975 e 1991 foram construídos setenta e três prédios, número expressivo considerando quantidade existente até a década de 1970 (citado acima). No entanto, o mercado imobiliário é ainda mais expressivo no que tange a construção de prédios entre 1992 e 2005, quando foram construídos 189 prédios. Nesse contexto, o setor Norte de São Luís, financiado majoritariamente pelo capital particular, no período de 1987 a 1997, foi “responsável por 180 prédios entre, sendo 139 residenciais, 36 comerciais e cinco educacionais” (FERREIRA, 2014, p. 100).

No que tange ao setor Norte, a prioridade inicial foi o bairro do Renascença, mais precisamente o loteamento Boa Vista, localizado entre a avenida Colares Moreira e a Avenida Holandeses, região que foi revalorizada a partir da construção do *Tropical Shopping Center* em 1986, que induziu a construção de “restaurantes, consultórios, escritórios, estabelecimentos bancários, escolas e boites” na região (FERREIRA, 2014, p.102). Em seguida destacam-se Ponta d'Areia, São Marcos e Avenida dos Holandeses e, por fim, a área conhecida como “Península”⁵² da Ponta d'Areia, área que a SURCAP já induzia a ocupação

⁵¹ “Como os edifícios Governador Mattos Carvalho (1953), Associação Comercial/Hotel Central (1955), João Goulart (1957), Caiçara (1961), Bancários (1962) e São Marcos (1974)” (FERREIRA, 2014, p. 98).

⁵² Ferreira (2014) julga a utilização do termo “península” para se referir a esta área da cidade como impróprio do ponto de vista da definição geográfica, que não se aplica a esta região de São Luís. No entanto, podemos interpretar sociologicamente que a utilização do termo península é parte de uma série de formas e distinção social que estão presentes nesta região da cidade.

desde 1972 e que o Plano Diretor de 1974 tentou ordenar. É na Península que se encontra o m² mais caro de São Luís, valor que em 2006 era de R\$ 2000 e que em 2012 estava entre R\$ 5.467,68 e R\$ 7.251,71, o que exigia, para residir nesses empreendimentos de “alto padrão”⁵³ uma renda que esteja entre R\$ 20.000 e R\$ 80.0000.

Ainda de acordo com Ferreira (2014), além da implementação de loteamentos de alto padrão, destacados como precursores os loteamentos Bandeirantes e Quintas do Calhau, este autor ressalta como parte da “estratégia da reprodução do capital financeiro/imobiliário” (p. 108) o surgimento a partir dos anos 2000 de residenciais fechados, localizados próximos as praias de São Luís, mas também em São José de Ribamar e sentido Avenida dos Holandeses/MA 203, em direção a cidade de Raposa, onde se encontra a escola Marista e condomínios como Villa Fiori, Alphaville e Damha Araçagy. No que diz respeito aos condomínios de alto padrão de São Luís, destaca-se o *Green Village Residence* (Calhau), Farol da Ilha (Ponta d’Areia) e Jardins São Luís (Calhau).

A partir de 1990, o espaço urbano de São Luís vai apresentar características muito específicas (SANTOS, 2015). Os investimentos mais volumosos no setor da construção civil são direcionados a habitações verticais nos bairros da orla marítima e entorno, a saber: Calhau, Ponta D’areia, Ponta do Farol, Altos do Calhau, Renascença, Olho D’água, Parque Shalon, Cohajap, Cohama e outros.

Esses bairros se consolidaram como áreas de renda bastante elevada com o investimento da iniciativa privada (concentração de glebas e loteamentos nesses locais) e Estado (investimento na estrutura viária, construção da avenida litorânea, construção de espaços de lazer como a Lagoa da Jansen), diz Santos (2015). Dentre as ações do estado, destaca-se a Lei Municipal nº 3254/92, que permite o aumento da Área Total Máxima de Edificação (ATME) e o Gabarito Máximo, que em 1981 era de seis pavimentos e em 1992 passou para doze pavimentos, podendo subir para quinze (FERREIRA, 2014). Além disso, Santos (2015) destaca o Plano Diretor de 1992 com a Lei nº 3253/1992 (Lei de Zoneamento), que apresenta vinte e seis zonas na cidade, tendo cada uma regras para loteamento e construção de imóveis. Nas palavras do autor

⁵³ “Os empreendimentos de alto padrão, pois, têm na localização um de seus pilares, o que se reflete no preço do m² em todo Brasil, em que segundo Napolitano et al (2012) o bairro mais caro em 2012 era o Leblon, no Rio de Janeiro, com valor de R\$ 17.448,00, o que se repercute em São Luís; enquanto o valor médio do m² no País nesse ano correspondia a R\$ 5.391,00 na capital maranhense equivalia a R\$ 3.692,00 o que em relação ao praticado nos mercados do Nordeste era inferior apenas ao de Fortaleza (R\$ 4.410,00) e Recife (R\$ 5.122,00). Ainda considerando os imóveis usados, as referências eram a Ponta do Farol e São Marcos (entre R\$ 5.100,00 a R\$ 5.500,00), seguidos por Calhau, Ponta d’Areia, além de Angelim e Recanto Vinhais, que apresentaram menores preços (R\$ 2.201,00 a 3.000,00)”. (FERRIRA, 2014, p.106).

A partir do Plano Diretor e da Lei de Zoneamento de 1992, o poder público e a iniciativa privada modificaram a centralidade urbana comercial e de serviços em São Luís através das construções de shopping centers, faculdades, hotéis, escolas, salas comerciais, consultórios e outros serviços especializados, todos localizados nos bairros mais novos e ricos. (SANTOS, 2015, p. 206)

Corroborar com a afirmação acima a análise de Ferreira (2014) que mostra que nos anos de 1990 há uma expansão de serviços urbanos ligados ao capital comercial, sobretudo no setor Norte da cidade, com a inauguração de agências bancárias, hotéis, restaurantes, boates etc. Este autor cita como exemplo o fato de que até 1976 existiam dois hotéis no setor Norte da cidade (Sofitel 4 Rodas e São Francisco), quadro que irá se alterar com a construção de outros hotéis na década de 1980 (Panorama, La Ravardière, Praia Mar, Skina Palace, Hotel Ponta D'Areia, Hotel Vila Rica) e outros construídos a partir da década de 1990 (Abbeville, Premier, Luzeiros, etc.). Neste mesmo setor da cidade, mais especificamente na Avenida Marechal Castelo Branco, havia apenas uma agência bancária até 1988, da Caixa Econômica Federal, sendo instaladas mais quatro agências em 1993 – Banco do Estado do Maranhão (BEM), Bradesco, Itaú e Econômico – e outras que foram instaladas posteriormente, como HSBC, Itaú, Banco do Brasil e Banco do Nordeste.

A observação etnográfica⁵⁴ do Bairro do Renascença II revela de forma mais minuciosa formas de distinção social que se repetem em outros lugares do setor Norte da cidade. Considerado um bairro nobre da cidade de São Luís, este bairro é visivelmente caracterizado pela presença de uma grande quantidade de condomínios residenciais de alto padrão social e econômico (de alto custo financeiro). Este se destaca ainda pela grande concentração de diversos equipamentos, tais como: estabelecimentos de ensino da educação básica: Colégio Dom Bosco, Crescimento, Reino Infantil, Colégio Batista, escolas bilíngues, como *Maple Bear* e Educa Center (com berçário, educação infantil e fundamental); Faculdades (UNDB, UNICEUMA); *Shoppings* (Tropical, Monumental); Multicenter empresarial (Escritórios médicos, de advocacia); Medical Center; Bancos (Brasil, Caixa Econômica Federal, Santander, Itaú); *Fast-food*, padarias, farmácias. Vizinho à Lagoa da Janser, que reúne uma grande quantidade de bares e restaurantes, onde a elite econômica e cultural frequenta.

⁵⁴ Eu e um grupo de alunos de graduação e pós-graduação, coordenados pelo professor Juarez Lopes (do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA), estivemos no bairro Renascença II, em duas ocasiões, no intuito de realizarmos uma observação detalhada e com objetivos pré-definidos de uma “*mancha urbana*” pré-selecionada e dos elementos e estabelecimentos que a compõem, o que convencionamos chamar de *passeio etnográfico*. Na ocasião, dividimo-nos em dois grupos, a fim de que se pudesse observar uma maior quantidade desses estabelecimentos e obter impressões mais consistentes da área observada.

Foi possível observar, além da densa quantidade de edifícios – algo já presumido, uma tendência de crescimento do número desses estabelecimentos nas últimas décadas, o que pode ser percebido a partir da coexistência de prédios cujas estruturas indicam que foram construídos há cerca três décadas (no período inicial da expansão urbana de São Luís para a “área nobre” da cidade) com aqueles edificadas recentemente, que impressionam pela altura e imponência.

Um aspecto a ser anotado diz respeito ao acabamento externo dos prédios: todos com destacado revestimento de qualidade, o que pode se dar por conta da proximidade com o mar, no intuito de minimizar os efeitos provocados pelos ventos que conduzem componentes salinos.

A maioria desses prédios possui nomes estrangeiros (exemplos: edifícios Florença; Costa Rica; *Mikonos*; *La Rochelle*; *Marratan Center*; *Fontana di Trevi*; *Atrium Plaza*; e *Titanium*), o que pode sugerir um desejo de distinção social em relação a edifícios de padrão menos elevado ou populares.

O movimento e os elementos que organizam as ruas e este “pedaço” (MAGNANI, 1996) do espaço urbano do Renascença II diferem-se, marcadamente, do que se pode observar em bairros “populares” da capital. No lugar de pedestres ou moradores circulando ou sentados nas calçadas das casas, observa-se carros particulares estacionados ou conduzidos por aqueles que trafegam por essas ruas (carros exclusivamente, pois outros veículos, como motocicletas, não fazem parte do cenário, não sendo desnecessário registrar a existência de uma placa em uma rua que proibia o estacionamento de motocicletas naquele local, o que era permitido poucos metros depois, em um espaço reduzido, próximo a uma lixeira, algo sintomático da importância concedida aos automóveis nesse espaço urbano). Pouquíssimas pessoas transitavam a pé, em alguns casos pais, noutros empregadas domésticas vindo com crianças das pré-escolas ou escolas localizadas no bairro; outros transeuntes pareciam ser empregadas domésticas ou diaristas que saíam das suas ocupações nos prédios residenciais). De igual modo, não se verificou a existência de pessoas em praças, como se pode perceber em muitos outros bairros. Nesse “pedaço” observou-se apenas duas mulheres com um cachorro cada uma conversando em uma pequena pracinha.

Diferentemente do que ocorre nesses bairros, é possível perceber que existem poucos estabelecimentos comerciais (comércios, açougues, bares, restaurantes, etc.). Identificou-se apenas uma padaria, duas farmácias e um restaurante (fechado).

Contrastando com o modo de produção reprodução e distinção deste setor da cidade, temos o modo como vão sendo produzidas e reproduzidas as “áreas de ocupação”. Ferreira (2014) descreve o ritmo de produção das áreas de ocupação em São Luís: entre 1930 e 1950 temos 1 área de ocupação; entre 1960 e 1973 surgem 33; entre 1989 e 1998 são produzidas 49; e entre 1999 e 2011 mais 9 são registradas.

No que tange as “áreas de ocupação” da “Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís”, entre os anos de 1974 e 1988, 27 estão concentradas em São Luís, 5 em São José de Ribamar e 1 em Paço do Lumiar. Essa distribuição se modifica entre os anos de 1989 e 1998, quando temos 21 áreas de ocupação em São Luís, 15 em São José de Ribamar, 11 em Paço do Lumiar e 2 em Raposa (FERREIRA, 2014).

Ferreira (2014) ainda destaca dois aspectos fundamentais para compreensão do modo de produção do espaço urbano de São Luís. O primeiro é a criação, em 1986, do Movimento em Defesa da Moradia (MDM), composto por mais de cem entidades comunitárias de São Luís, e sua participação no processo de articulação da população das áreas de ocupação, sobretudo entre os anos 1986 e 1988.

Apesar do importante papel do MDM não só em termos de articulação mas também no que diz respeito a sua atuação na resolução dos conflitos pela posse da terra em torno das ocupações, esse movimento teve seu fim no ano de 1988. Todavia, o fim do MDM não implicou no fim das áreas de ocupação, ao contrário, elas continuaram surgindo e seguido o mesmo padrão anterior – esse é o segundo aspecto de Ferreira (2014) a ser enfatizado – de localização próximo aos conjuntos habitacionais produzidos pelo Estado desde 1967 e dotados de uma infraestrutura. Este autor destaca primeiramente as seguintes áreas de ocupação próximas a conjuntos habitacionais:

Vila Menino Jesus Praga (COHAMA), Vila Vicente Fialho (COHAMA/COHAJOLI), Vila Bom Jesus (COHAPA), João de Deus (Planalto/COHAPA), Vila Independência (COHAFUMA), Vila Isabel Cafeteira (COHAB-Anil III), Jardim Tropical (Cidade Operária) e Novo Angelim (Conjunto Novo Angelim). (FERREIRA, 2014, p. 113).

No que diz respeito as áreas de ocupação em São Luís na década de 1990 temos aquelas que

...emergiram em função do conjunto habitacional Primavera (por exemplo, Vila Brisa do Mar), da valorização de áreas próximas da Praia do Olho d’Água (vilas Sol e Mar e Luizão), Praia do Calhau (Vila Conceição), assim como nas imediações do conjunto São Raimundo (vilas Luizão II, Ayrton Senna, e Vitória) e no entorno do Anjo da Guarda (vilas São João, e, Argola e Tambor). (FERREIRA, 2014, p. 117).

Essas análises desvelam um processo de segregação urbana em São Luís em duas dimensões: a primeira diz respeito a um processo de distinção social do Setor Norte da cidade – a partir de ações tanto do poder público quanto do capital privado – que se diferencia pela verticalização, setor de serviços, condomínios fechados e estabelecimentos privados de ensino da educação básica e superior. Nesse caso, este setor da cidade concentra privilégios, vantagens sociais em múltiplas dimensões, e segrega-se cada vez mais para próximo a orla marítima, o que implica tanto numa distância física quanto numa distância simbólica dos demais bairros de São Luís.

A segunda dimensão diz respeito as áreas de ocupação, diretamente relacionadas a movimentos sociais, sempre próximas aos conjuntos habitacionais produzidos pelo Estado. Nesse caso há outra lógica de segregação urbana, que não implica necessariamente em uma distância objetiva, mas sim numa distância social e simbólica (apesar da proximidade física) em relação aos conjuntos habitacionais produzidos pelo Estado.

A partir do exposto pode-se afirmar que existe uma segregação urbana em São Luís e que a segregação escolar está relacionada a esta, condição exigida por Payet (1998). Diante disso já é possível indagar se na realidade ludovicense a segregação espacial nas escolas leva à produção de formas específicas de desigualdade e exclusão social (FRANÇOIS e POUPEAU, 2005).

2.2 Escolas de elite e espaço urbano: concentração de capital econômico e cultural

Após mostrar a dinâmica do processo de transformação do espaço urbano ludovicense e de distinção de determinadas regiões, é possível estabelecer uma relação com as escolas de elite, considerando sua data de fundação, bairro de origem e seu deslocamento no espaço urbano.

Diante disso, se considerarmos as seis escolas que se concentram nos bairros Renascença e Calhau, apenas uma delas (Colégio Inovação) foi fundada no início do século XXI (em 2002) e já surge no bairro do Calhau. No que diz respeito às outras escolas, elas seguem o movimento do espaço urbano em direção as áreas mais caras, com infraestruturas privilegiadas e prestigiosas da cidade (ver quadro 2).

Uma é fundada (Colégio Interação) no final da década de cinquenta (1958), situada originalmente no Centro da cidade e se deslocando para o Renascença em 1993.

Apenas uma é fundada na década de setenta (Colégio Três Irmãs), que surge em 1974 no Centro e também se desloca para o bairro Renascença em 1997.

As outras três escolas (Escola Desenvolver, Colégio Aprendizizes e Ilha de São Luís) surgem na década de oitenta, tendo todas elas data de fundação em 1985. A Escola Desenvolver tem o Olho D'água como bairro de origem, se deslocando para o Renascença em 1993. A escola Ilha de São Luís, apesar de não constar no site da escola o bairro de origem, se transfere para o bairro Cohafuma em 2001. Por fim, a Escola Aprendizizes (que em 2013 se desmembra em duas escolas) não menciona o bairro de origem e nem o ano em que se muda no espaço urbano, entretanto, uma observação direta revela que esta escola tem polos nos bairros Anil, Cohama, Angelim, Vinhais e, como as demais, no bairro do Calhau.

QUADRO 2 - DESLOCAMENTO DAS “ESCOLAS DE ELITE” NO ESPAÇO URBANO

Escolas de elite, São Luís/MA			
Escolas	Fundação	Bairro de origem	Bairro atual
Três irmãs	1974	Centro	Renascença-1997
Inovação	2002	Calhau	Calhau-2002
Desenvolver	1985	Olho D'água	Renascença-1993
Aprendizizes	1985	-	Anil, Cohama, Angelim, Calhau
Ilha de São Luís	1985	-	Cohafuma – 2001
Interação	1958	Centro	Renascença-1993

Fonte: O autor

É preciso mostrar que tais localizações diferenciadas estão ligadas, tal como afirmei acima, com o acúmulo de diferentes formas de capital, especialmente o capital econômico e o capital cultural, considerados aqui como os dois princípios de diferenciação social mais eficientes em sociedades modernas (BOURDIEU, 1996).

Nesse sentido, reporto-me a Rodrigues (2011) que, analisando a desigualdade socioambiental intraurbana de São Luís, elenca quatro indicadores: habitação, saneamento, educação e renda. A autora utiliza as informações do censo IBGE/2000, elaborando uma interpretação estatística fundamentada em Análise Fatorial e Análise de *Clusters*, além de elaborar representações cartográficas das desigualdades. Para fins de análises e objetivos deste trabalho, me apropriar aqui apenas das dimensões educação e renda, buscando compreender a distribuição geográfica e social dessas esferas de capital.

No que diz respeito à educação, a autora elenca uma subdimensão intitulada *escolaridade dos responsáveis*, onde verificou a localização espacial dos responsáveis com 15 anos de estudo, ou seja, aqueles que possuíam Ensino Superior ou pós-graduação.

Como resultado, a autora mostrou, após elaboração de uma representação cartográfica, que a cidade pode ser dividida, levando em consideração a escolaridade dos responsáveis, em duas grandes áreas, que ela chamou de Norte e Sul, estando os responsáveis com escolarização mais longa concentrados na área Norte. Os bairros que se encontram na área Norte são: Ponta da Areia, São Francisco, Renascença, Calhau, Vinhais, Cohama e Olho D'Água, além de uma pequena quantidade no Centro e no Bequimão. Por oposição a estes, os responsáveis com trajetórias mais curtas de escolarização, área Sul, estão concentrados nos bairros Vila Nova, Anjo da Guarda, Sá Viana, Vila Embratel, Coroadinho, Tirirical, Santa Clara, além de uma pequena quantidade na Cidade Operária, São Cristóvão, Vila Palmeira, Jaracaty, São Francisco, Olho D'Água.

O segundo indicador trata-se da *renda do responsável pelo domicílio*. No que diz respeito a este, a autora dividiu os responsáveis pela renda classificando como “muito bom”, “bom”, “regular” e “péssimo”. Dessa forma Rodrigues (2011) aponta que, entre aqueles classificados no grupo “muito bom”, 42% dos responsáveis tem renda de mais de 20 salários. De forma similar a dimensão da educação, a dimensão da renda mostra que os responsáveis classificados no grupo “muito bom” estão localizados na área Norte da cidade, enquanto que os responsáveis classificados no grupo “péssimo” estão na área Sul. No que diz respeito a área Norte, são os mesmos bairros, exceto Vinhais e Bequimão, que estão no grupo classificado como “bom”.

Em complementaridade a isso, Santos (2015) afirma que o IBGE divulgou um mapa que apresenta o número de imóveis de tipo apartamento nos Censos de 2000 e 2010, sendo que tais habitações, em ambos os censos estão concentradas nos bairros Calhau, Ponta D'Areia, Renascença, São Marcos e Cohafuma. Esse autor destaca que estes apartamentos são empreendimentos de médio e alto padrão, ou seja, com até quinze pavimentos, e que são produto de grandes empresas de construção civil que se instalaram em São Luís nos primeiros anos do século XXI, como a Grafisa S.A e Cyrela Brasil Realty, respectivamente a segunda e a quarta maiores empresas de construção civil no Brasil em 2010, de acordo com o *ranking* do ITC (Instituto de Inteligência Empresarial da Construção).

Retornando as análises de Rodrigues (2011), esta autora mostra que o Centro, assim como na dimensão da educação, tem, na dimensão da *renda*, uma pequena parte de responsáveis pela renda classificados como “muito bom” e uma maior parte classificados como “bom”. Vale afirmar que no grupo classificado como “bom” estão famílias localizadas nos bairros do Centro, Vinhais, Bequimão, Cohatrac, Cohab, uma pequena parte do Monte

Castelo (que conta com famílias no grupo classificado como “péssimo”), uma parte do São Cristóvão (que conta com grande parte das famílias no grupo classificado como “regular”), uma pequena parte Sacavém (que tem muitas famílias classificadas como “regular” e “péssimo”).

Por fim, em oposição a área Norte, as famílias localizadas na área Sul são quase que completamente classificadas no grupo “péssimo”. Entre aqueles classificados no grupo “péssimo”, 34% dos responsáveis tem renda de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo. Nessa área estão os mesmos bairros identificados na dimensão da educação (RODRIGUES, 2011).

Santos (2015) afirma, segundo o Censo de 2010 do IBGE, que houve, entre os anos de 2000 e 2010, um aumento expressivo do que esta instituição classifica como “aglomerados subnormais”, em oposição ao espaço urbano que se verticaliza nas proximidades da orla marítima. Este autor explica que, de acordo com o IBGE os “aglomerados subnormais” são um conjunto de moradias com um mínimo de 51 domicílios, em propriedade alheia, distribuídos de forma desordenada e, majoritariamente, sem os serviços públicos essenciais. Em 2000 São Luís apresentava 8 “aglomerados subnormais” e em 2010 apresenta 23, sendo que tais aglomerados estão situados majoritariamente no que Rodrigues (2011) classificou como área Sul.

Essas análises de Rodrigues (2011) e Santos (2015) nos mostram que as seis escolas enfatizadas aqui estão localizadas tanto em áreas de alta concentração de capital econômico, tendo em vista a grande quantidade de responsáveis por domicílio com renda de mais de vinte salários, quanto em áreas de alto grau de concentração de capital cultural, ou seja, onde estão concentrados os responsáveis por domicílio com ensino superior ou pós-graduação.

Sendo assim, se considerarmos que as escolas localizadas nessa região são as que apresentam um melhor desempenho no vestibular, como vimos com os *rankings* do ENEM, é possível ratificar a perspectiva de François e Poupeau (2005) e afirmar que a segregação espacial das escolas de São Luís leva à produção de formas específicas de desigualdade e exclusão social.

Nesse sentido, postulo que a instituição escolar desempenha um papel determinante na reprodução e distribuição do capital cultural, e, portanto, na estrutura do espaço social e suas lutas pelo monopólio das posições dominantes (BOURDIEU, 2013).

3 Uma sociologia dos exames: o vestibular, a reprodução social e distribuição do capital cultural em São Luís

Diante disso, uma maneira de analisar a reprodução e distribuição do capital cultural é o que Almeida (2011) chamou de sociologia dos exames, que pode ser realizada por meio do estudo dos vestibulares brasileiros, uma vez que estes são “um dos principais instrumentos de estruturação do sistema de ensino, em função da sua importância nas estratégias reprodutivas dos grupos médios e das elites” (ALMEIDA, 2011, p. 55).

Isto posto, a questão a ser definida é que tipo de exames revelariam melhor a relação entre capital cultural e desempenho escolar, tendo em vista que as escolas privadas de São Luís apresentam regularmente um bom desempenho nas provas objetivas do ENEM entre os anos de 2010 e 2014.

A perspectiva de Canedo (2009) lança luz sobre essa questão, quando afirma que na escola se aprende a ler, escrever e armazenar conhecimento separado das operações nas quais está investindo. Esse modo de ensino contribui para formar uma individualidade abstrata e capaz de abstração, capaz de aprender de maneira diferente da prática. Dito de outro modo, a cultura escolar constrói o indivíduo das sociedades modernas, nas palavras da autora “...o ponto de vista cultural exigido pelos padrões de excelência do sistema escolar dos estados nacionais que tem por base a escrita e a abstração (CANEDO, 2009, p. 441)”.

Essas análises de Canedo (2009) sugerem os exames de redação como um critério que pode ser emblemático para revelar as relações entre capital cultural e desempenho escolar. Foi considerando isso que optei aqui por analisar o desempenho das escolas de São Luís nas provas de redação do ENEM entre os anos de 2013 e 2014 e o desempenho das escolas de elite de São Luís nas provas de redação ENEM de 2010, 2011 e 2012. Os anos de 2013 e 2014 foram escolhidos porque o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) divulgou o Indicador de Nível Socioeconômico⁵⁵ (INSE) por escola, classificando as escolas em sete índices: Muito Alto, Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo, Baixo, Muito Baixo⁵⁶.

⁵⁵ Em 2014, O INEP divulgou uma nota técnica explicando o INSE. Nesta, é dito que a média do nível socioeconômico dos alunos por escola foi calculada com base nas respostas dos alunos aos questionários da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) e do ENEM, todos referentes aos anos de 2011 e 2013. As informações analisadas e utilizadas como critério para dividir as escolas nos cinco índices foram: posse de bens no domicílio, contratação de serviços (mensalista ou diarista), renda familiar mensal (em salários mínimos) e escolaridade do pai e da mãe.

⁵⁶ No nível “muito alto”, destacando aqui as informações sobre renda e escolarização dos pais, a maioria (45%) dos alunos das escolas assim classificadas afirmou ter a renda entre 5 e 7 salários mínimos e que seu pai e sua mãe completaram o ensino médio. Outra parte (28%) afirmou ter renda familiar acima de 7 salários mínimos e que seu pai e sua mãe completaram a faculdade e podem ter concluído ou não ter concluído uma pós graduação. Contrastando com esse grupo, nas escolas classificadas no nível “médio baixo”, a maioria dos alunos (44%) declaram ter renda mensal entre 1 e 1,5 salários mínimos e que seu pai e sua mãe possuem ensino fundamental

O INSE é um indicador que revela em alguma medida a concentração de capital econômico e cultural em cada escola, tendo em vista que revela diferentes tipos de bens que a média de famílias possui em casa, assim como a média da renda salarial e das trajetórias escolares dos pais ou responsáveis.

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE INSE E DESEMPENHO NA REDAÇÃO/ENEM

ENEM 2014				ENEM 2013			
INSE*	Nº de escolas	Média/escolas (agrupadas por INSE) na redação	Tipo de escola: Pb* e Pv*	INSE	Nº de escolas	Média/escolas (agrupadas por INSE) na redação	Tipo de escola: Pb e Pv
Muito Alto	10	708,16	100% Pv	Muito Alto	6	672,58	100% Pv
Alto	13	638,89	100% Pv	Alto	13	636,19	100% Pv
Médio Alto	15	568,01	73,33% Pv 26,66% Pb	Médio Alto	20	578,56	90% Pv 10% Pb
Médio	15	470,88	33,33% Pv 66,66% Pb	Médio	13	521,43	61,53% Pv 38,46% Pb
Médio Baixo	27	434,31	100% Pb	Médio Baixo	32	486,34	3,12% Pv 96,87% Pb

Fonte: O autor

*INSE – Indicador de Nível Socioeconômico; *Pb –Pública; Pv – Privada

A classificação de cada escola pelo INEP nos permitiu agrupar as escolas de acordo com seu índice socioeconômico e verificar o desempenho das escolas com o mesmo índice na redação, numa tentativa de verificar tanto se as escolas com o mesmo índice apresentam resultados semelhantes quanto se existe alguma hierarquização no desempenho das escolas com diferentes índices socioeconômicos (ver quadro 3).

No ano de 2013, 84 escolas de São Luís participaram do ENEM. Destas, seis apresentaram INSE “muito alto” e treze INSE “alto”, sendo a totalidade dessas escolas da rede privada. No outro extremo, trinta e duas escolas apresentaram INSE “médio baixo”, sendo 96,87% públicas e 3,12% privadas. Vinte escolas apresentam INSE “médio alto”, 90% são privadas e 10% são públicas. Das que apresentaram INSE “médio”, treze num total, 61,53% são privadas e 38,46% são públicas.

No ano de 2014, 90 escolas de São Luís participaram do ENEM. Destas, dez apresentam INSE “muito alto” e treze INSE “alto”, todas privadas. Quinze escolas foram classificadas com INSE “médio alto”, sendo 73,33% privadas e 26,66% públicas. Quinze

completo ou estão cursando esse nível de ensino. Outros alunos (35%) declararam o mesmo em relação ao nível de ensino, porém a renda familiar é de até 1 salário mínimo.

escolas com INSE “médio”, 33,33% privadas e 66,66% públicas. Vinte e sete escolas com INSE “médio baixo”, todas públicas.

Após agrupar as escolas de acordo com seu INSE, três aspectos foram perceptíveis considerando o ENEM e o INSE de 2013 e 2014: 1) Nos dois anos a totalidade de escolas com INSE “muito alto” e “alto” são da rede privada de ensino, e estas escolas apresentam um melhor desempenho em relação às demais escolas; 2) as escolas com mesmo INSE, salvo poucas exceções, apresentaram um desempenho semelhante na redação, ou seja, é pouca a variação da nota entre as escolas com mesmo índice; 3) a média das escolas na redação, vai crescendo à medida que o INSE cresce, assim como, a média de cada grupo de escola (agrupadas por INSE) apresenta o mesmo movimento.

Como o INEP só elaborou o INSE em 2013 e 2014, não foi possível agrupar as escolas de acordo com INSE e comparar com o desempenho na prova de redação do ENEM entre os anos de 2010 e 2012. Entretanto, foi possível analisar o desempenho na redação das doze escolas citadas no início deste trabalho, sendo que estas mesmas são todas classificadas como tendo INSE “muito alto” em 2014 (ver quadro 4).

QUADRO 4 – DESEMPENHO DAS “ESCOLAS DE ELITE” NA REDAÇÃO/ENEM

ENEM 2010				ENEM 2011				ENEM 2012			
INSE 2014	Nº de Escolas	Média/ escolas (p/INSE) na redação	Tipo de Escola: Pb e Pv	INSE 2014	Nº de Escolas	Média/ escolas na redação	Tipo de Escola: Pb e Pv	INSE 2014	Nº de escolas	Média/e escolas na redação	Tipo de Escola: Pb e Pv
Muito alto	12	704,68	100%Pv	Muito alto	12	637,17	100%Pv	Muito alto	12	688,36	100%Pv

Fonte: O autor

*INSE – Indicador de Nível Socioeconômico; *Pb –Pública; Pv – Privada

A observação mostrou que essas doze escolas apresentaram pouca variação de nota entre si e, além disso, apresentam uma regularidade em suas médias, ou seja, nos três anos (2010, 2011e 2012) essas escolas tem seu desempenho na redação nas proximidades de 700 pontos, o que quer dizer que elas mantêm os melhores desempenhos de São Luís na prova de redação, tanto em relação a outras escolas privadas quanto em relação às escolas públicas.

Esta relação entre o INSE das escolas de elite e seu desempenho superior na prova de redação dos vestibulares aponta para o último aspecto indicativo de uma segregação escolar: as escolas de elite estão agrupadas, e distintas das demais escolas, segundo a composição social ou característica social das famílias (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009). Essas escolas privadas estão em oposição, segundo a composição social das famílias que a compõe (que

apresentam maior capital econômico e cultural), às escolas públicas, com menor capital econômico e cultural e pior desempenho no vestibular.

Dito isto, retomando o que foi dito no começo deste capítulo, é possível afirmar que a cidade de São Luís apresenta um espaço urbano segregado, efetivamente marcado por oposições e concorrências, diferenciado, sobretudo, por agentes individuais e/ou coletivos que concentram altos ou baixos índices de capital econômico e cultural. No interior deste espaço urbano segregado, temos um espaço escolar também segregado, destacando-se neste último as escolas de elite de São Luís, que adotam como estratégia de distinção a localização em regiões distintas da cidade (áreas de concentração de capital econômico e cultural), o monopólio dos melhores desempenhos no vestibular e uma composição social específica das famílias que a compõe, possuidoras de maior capital econômico e cultural em relação as famílias das outras escolas (públicas e privadas) de São Luís.

A segregação escolar no interior do espaço escolar ludovicense, intrinsecamente ligada à segregação urbana, está relacionada a um uso desigual do setor privado, à segregação urbana e ao desenvolvimento, segundo a expressão de Payet (1998) de um “mercado escolar”, com uma lógica de concorrência, competição, hierarquias e oposições entre escolas representadas pela ampla divulgação dos *rankings* do ENEM, seja por instituições oficiais, por jornais ou pelas próprias escolas.

O desenvolvimento deste “mercado escolar” significa o aumento das desigualdades escolares (AYED e POUPEAU, 2009), na medida que contribui para que critérios exclusivamente escolares (o desempenho no vestibular), fruto da ação de instituições e agentes acadêmicos, contribuam para uma segregação pela escola (FRANÇOIS e POUPEAU, 2005).

Analisar a segregação escolar no contexto ludovicense, implica ou não em distância espacial. Entretanto, pode implicar necessariamente numa distância social que é retraduzida em desigualdade social e escolar, acentuando as contradições do sistema educativo, o papel dos determinantes espaciais e institucionais na produção da desigualdade educacional – mais acentuada em contextos urbanos segregados, e as tensões entre segregação socioespacial e escolar e reprodução da desigualdade (AYED e POUPEAU, 2009). Os aspectos analisados indicam o impacto das características sociais das famílias e de sua localização espacial (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009), bem como para formas específicas de desigualdade e exclusão geradas pela segregação espacial (FRANÇOIS e POUPEAU, 2005).

As análises realizadas até aqui revelam a relação entre a localização no espaço social e simbólico da cidade, a localização no espaço urbano, o acúmulo e a reprodução dos capitais econômico e cultural, a posição no espaço escolar de São Luís e o desempenho no vestibular. No entanto, para compreender como tais escolas chegam a ocupar os lugares mais altos no topo da hierarquia do espaço escolar ludovicense é preciso de análises mais minuciosas que, sobretudo, revelem as estratégias de reprodução e de distinção dos fundadores dessas escolas. É disso que tratarão os capítulos seguintes, tomando como casos emblemáticos três das seis escolas de elite selecionadas, analisadas a partir de entrevistas com seus porta-vozes.

CAPÍTULO III

O COLÉGIO TRÊS IRMÃS⁵⁷: UMA AÇÃO ESCOLAR PEDAGOGICAMENTE ORIENTADA

A análise realizada até aqui aponta para um espaço escolar segregado, onde as escolas de elite de São Luís apresentam como estratégias de distinção em comum a localização em regiões consideradas nobres da cidade, o monopólio dos melhores desempenhos no vestibular e a presença de famílias com uma composição social concentrando um volume maior de capital econômico e cultural em relação às famílias que frequentam as escolas públicas e outras escolas privadas menos prestigiosas. Esse quadro, no entanto, pode suscitar uma visão equivocada de que as escolas de elites de São Luís agrupadas de acordo as características acima, formam um grupo homogêneo, sem diferenças específicas entre si.

Diante disso, este capítulo tem dois objetivos: em primeiro, apreender as especificidades do Colégio Três Irmãs a partir do sentido da ação escolar deste colégio observado por meio da impressão que a escola constrói de suas práticas, através do seu *website*. A ideia aqui é construir um tipo ideal (no sentido weberiano) articulado à perspectiva goffmaniana de analisar estabelecimentos pelas impressões que estes tentam construir de si mesmos. Em segundo, busca-se reconstruir as trajetórias dos agentes fundadores do Três Irmãs buscando compreender a relação entre as estratégias de reprodução de suas famílias com as estratégias de distinção desta escola. Para tanto, utiliza-se as noções de trajetória e de estratégia de reprodução, no sentido dado por Pierre Bourdieu.

3.1 Controle das impressões e tipos ideais das instituições

Considerando os objetivos supracitados deste capítulo, estabeleceu-se inicialmente que seria fundamental para este trabalho ter acesso ao interior das escolas para que, por meio da observação etnográfica das formas de organização internas ao espaço escolar, fosse possível apontar as diferenças específicas entre as escolas aqui analisadas. Segundo Almeida, Moschkovich e Polaz (2012), é preciso ter acesso a esses espaços para discutir os modos de vida e os padrões de interação desses grupos, tendo em vista que é nesses espaços de socialização que as crianças aprendem competências, habilidades e sensibilidades necessárias

⁵⁷ Trata-se de um nome fictício.

para ocupar posições dominantes; além de serem espaços onde as pessoas se encontram e estabelecem relações mais ou menos duráveis.

Da mesma forma, o acesso ao interior das escolas seria fundamental para alcançar, via questionários aplicados com os alunos, características ainda mais específicas sobre suas famílias e suas propriedades sociais (origem social, escolarização, profissão dos pais, etc.). Isso pode fazer surgir um quadro comparativo com aquelas escolas que estão no segundo capítulo, que foram agrupadas de acordo com seus desempenhos na redação do ENEM e seu Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), divulgado pelo INEP, buscando revelar a relação entre desempenho e concentração de capital econômico e cultural em diferentes tipos de escola.

Todavia, apesar de ter acesso aos fundadores ou diretores das três escolas selecionadas, estes não autorizaram o acesso ao interior dos estabelecimentos, o que também inviabilizou, por conseguinte, o acesso às famílias. Esse cenário corrobora com a perspectiva de Almeida, Moschkivich e Polaz (2012), de que esses e outros espaços onde se desenvolvem os processos de socialização das crianças oriundas dos grupos privilegiados são controlados e reservados pelas instituições.

Especificamente em relação às escolas privadas, as autoras afirmam que são ambientes de relações intensas e fortes contradições, tendo em vista que estas não sobrevivem sem as famílias, mas precisam de certa autonomia. Sendo assim, o estabelecimento da “autoridade pedagógica” que as famílias delegam às escolas não se dá sem tensões, ainda que nenhum dos lados tenha interesse em tornar isso explícito. Esse quadro produz efeitos sobre a negociação da presença do pesquisador nesses espaços. As autoras afirmam que suas experiências de pesquisa de campo mostram que os diretores das escolas não se sentem à vontade para permitir, sozinhos, a presença ou não de pesquisadores, o que tem uma relação com a concorrência na qual, tais escolas se inserem, bem como com o alto investimento na construção de uma representação social (ALMEIDA; MOSCHKIVICH; POLAZ, 2012).

Diante desses obstáculos da pesquisa, outra estratégia metodológica foi adotada, visando alcançar os objetivos deste capítulo e dos dois seguintes (cada um tratando de uma escola), o que implicou a articulação de outros referenciais analíticos. A chave para essa estratégia metodológica foi o alto investimento das escolas privadas na construção de sua representação social.

De acordo com Goffman (2014, p. 256) “qualquer estabelecimento social pode ser estudado proveitosamente do ponto de vista da manipulação da impressão” Para este autor,

um estabelecimento pode ser “tecnicamente”, “politicamente”, “estruturalmente” e “culturalmente” considerado, porém, além destas formas de analisar, “a abordagem dramatúrgica pode constituir uma quinta perspectiva a ser acrescentada às outras”, o que “nos levaria a descrever as técnicas de manipulação da impressão empregadas num dado estabelecimento” (p. 258).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que um dos elementos que as escolas utilizam para construir uma impressão específica de si mesmas é seu *site*⁵⁸. O *site* das escolas pode ser interpretado como parte do que forma a “região de fachada”, ou seja, o lugar onde a “representação” (no sentido goffmaniano de representar um papel) de uma prática é apresentada e onde a escola apresenta sua “linha de conduta” oficial que a “equipe de atores” que compõe a escola deve adotar para sustentar a definição da situação que projeta para os outros (GOFFMAN, 2014).

Outros autores já haviam utilizado a análise dos sites das escolas, Felipe e Waldhelm (2008) e Felipe (2010), por exemplo, postulam que os sites institucionais podem revelar o funcionamento das escolas, como elas projetam sua imagem de qualidade, bem como suas singularidades e identidades institucionais. Todos esses elementos são parte das estratégias das escolas na concorrência por ‘consumidores com bons perfis’ e das disputas de poder e de posições intrinsecamente ligadas aos projetos educacionais que as escolas oferecem.

A questão que devemos perguntar é: o que a análise dos sites pode revelar? A resposta para essa pergunta tem relação com a reformulação metodológica dada a impossibilidade de acessar o interior das escolas. O que buscaríamos construir a partir análise do cotidiano escolar era a “ação social” no interior dos estabelecimentos, sobretudo a ação social do ponto de vista da equipe escolar, ou seja, o “sentido visado pelo agente ou os agentes” e que “se refere ao comportamento de outros” (nesse caso, pelo menos, os alunos e os pais) “orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 2012).

A impossibilidade de analisar a ação social no interior das escolas, que chamarei de ação escolar (significando o sentido que as escolas dão às suas ações no interior de seus estabelecimentos), não inviabiliza a possibilidade de analisar o sentido oficial que as escolas dão às suas ações, tendo em vista que se não se pode apreender as práticas no contexto de sua ação, é possível apreender por meio dos sites como a representação de uma prática é

⁵⁸ Outros instrumentos são importantes como, por exemplo, a forma como seus agentes apresentam aos pais ou como as escolas se apresentam em propagandas de canais de televisão, através de *outdoors*, classificados de jornais, etc.

apresentada, ou, em outras palavras, qual impressão as escolas querem dar sobre suas próprias práticas.

Essa perspectiva possibilita responder à pergunta feita anteriormente. Nesse sentido, a análise dos *sites* pode revelar as diferenças entre as escolas a partir das possíveis diferenças entre as formas como as escolas representam suas próprias práticas em seus sites, bem como das diferenças entre os sentidos que orientam a forma como representam suas práticas.

Para que a análise aqui proposta seja heurísticamente mais fecunda foi utilizada a noção de tipo-ideal (WEBER, 2003; WEBER, 2012). Trata-se de realizar uma comparação entre o tipo-ideal da ação escolar (construído analiticamente) e as representações que as escolas fazem de sua própria ação ou prática escolar.

De acordo com Weber (2003, p. 50), constrói-se um tipo ideal “mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista (...) a fim de se formar um quadro homogêneo do pensamento”. Uma das formas de operar isso é elaborar “um curso construído dessa ação, no qual ela é orientada de maneira puramente racional pelo seu fim” (WEBER, 2012, p. 5).

Considerando essa perspectiva, e acentuando um ponto de vista específico, é possível afirmar que o tipo ideal da ação escolar trata-se de como seria a ação das escolas se esta ação fosse completamente orientada para um fim racional. Mas que fim racional eu poderia acentuar aqui que servisse para analisar a distância entre o sentido ideal-típico das ações escolares e o sentido idealizado (nos termos do Goffman) a partir das ações representadas nos sites?

Bourdieu (2014) aponta pistas para responder essa questão quando constrói seu próprio tipo-ideal, “o tipo ideal da conduta estudantil perfeitamente conforme com a racionalidade” (p. 76). Segundo ele

A maneira mais racional de exercer o *métier* de estudante consistiria em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr em prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido (BOURDIEU, 2014, p. 78).

Raciocinando de forma semelhante a essa, é plausível afirmar que o tipo-ideal da ação escolar seria: que a equipe escolar trabalhasse para que a escola realizasse o fim de fazer com que no menor tempo possível seus alunos concluam seus estudos e estejam em condições de serem aprovados no vestibular também no menor tempo possível.

Isto posto, a pergunta que se deve fazer é: nas impressões que as escolas constroem de suas práticas nos sites, qual o sentido de suas ações? Qual a distância entre as impressões que

as escolas dão às suas ações (e o sentido subjacente a essas impressões) e as ações escolares ideais-típicas orientadas por fins racionalmente estabelecidos? Os tópicos seguintes deste capítulo pretendem responder essas questões.

3.2 Tipo ideal, ação escolar e controle das impressões pelo website

Das seis escolas elencadas no capítulo anterior (Cf. capítulo 2) apresenta-se aqui a escola que ocupa uma posição emblemática no espaço escolar ludovicense. Trata-se do Colégio Três Irmãs, escola que tem ocupado regularmente a primeira posição nos *rankings* feitos a partir do ENEM por ter as melhores médias do Maranhão.

Voltarei a esse último aspecto ulteriormente ao retomar o tipo ideal da ação escolar. Antes, é importante destacar algumas características do Colégio Três Irmãs. Localizada no bairro Renascença II, a escola conta com 214 funcionários, biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes, além de sala para os professores e diretoria.

Trata-se de uma escola com um número total de 1.545 alunos, que estão distribuídos de forma relativamente igualitária entre os anos iniciais (593 alunos do 1º ao 5º ano) e anos finais (570 alunos do 6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (431 alunos). Porém, esse número cai para menos da metade quando observamos a Pré-escola (201 alunos) e a Creche (181 alunos). Destaca-se ainda que é pequeno o número de computadores administrativos utilizados (20), sendo menor que o número de computadores destinado aos alunos (32). Esse aspecto pode indicar uma escola pouco informatizada em sua organização (INEP, 2015; QEDU, 2015).

Tendo posto os aspectos organizacionais do estabelecimento escolar, outras características fornecem elementos que podem ser comparados com o tipo ideal da ação escolar.

Vale lembrar que as características do tipo ideal da ação escolar construído aqui foram: fazer com que o aluno conclua o ensino básico no menor tempo possível e preparar o aluno para que ele seja aprovado no vestibular também no menor tempo possível. É pertinente retomar essas características visando “o controle da interpretação compreensiva do sentido, pelo resultado no curso efetivo da ação” (WEBER, 2012, p. 7).

Nesse sentido, é possível afirmar que, efetivamente, um dos resultados da ação escolar do Colégio Três Irmãs, tendo em vista suas médias no ENEM e sua presença constante no primeiro lugar nos *rankings*, tem sido a aprovação no vestibular dos seus alunos no menor

tempo possível⁵⁹. Esse dado torna-se ainda mais relevante quando se observa uma alta taxa de participação dos alunos no ENEM (92%). Em termos percentuais isso corresponde a 128 alunos, medida em relação ao número total de alunos que a escola possui no terceiro ano (138 alunos) do ensino médio⁶⁰ (INEP, 2015; QDEDU 215).

Se nesse último aspecto o resultado da ação escolar real do Colégio Três Irmãs se aproxima de uma das características da ação escolar ideal típica construída. Cabe agora perguntar sobre a relação entre o resultado da ação escolar real e a outra característica da ação escolar ideal típica (o término do ensino básico no menor tempo possível).

Destaca-se também que se trata de uma escola com taxas de aprovação próximas ou iguais a 100% em todos os seguimentos de ensino (100% nos anos iniciais do E.F, e 98,8% tanto para os anos finais do E.F quanto para o E.M), além de sua taxa de distorção idade-série ser próxima ou igual a zero⁶¹. Esses dados respondem a questão feita anteriormente mostrando que o resultado da ação escolar real do Colégio Três Irmãs também se aproxima da segunda característica do tipo ideal da ação escolar.

Essa adequação entre o tipo ideal da ação escolar racionalmente construído (onde o curso da ação é posto como se fosse orientado de maneira puramente racional pelo seu fim) e o resultado do curso efetivo da ação, poderia levar a conclusão simplista de que efetivamente a ação escolar do Colégio Três Irmãs é orientada por uma racionalidade quanto a fins que foi estabelecida de forma ideal típica.

No entanto, não poderíamos chegar a essa conclusão sem uma investigação empírica do que orienta a ação escolar do colégio analisado. Obviamente, como já foi dito acima, o método que consideramos mais adequado para este objetivo seria a observação etnográfica do interior do estabelecimento de ensino. Todavia, dada a impossibilidade de acesso já mencionada, entendemos aqui que é possível perceber a partir de uma observação sistemática

⁵⁹ Isso não quer dizer que a ação da escola sobre os alunos seja a causa direta ou o único fator responsável pela aprovação dos alunos no vestibular. Nem a equipe escolar costuma assumir isso diretamente, basta observar entrevistas, divulgações em sites, propagandas de TV, etc., em todos esses casos as escolas “precisam” reconhecer o esforço do aluno. Esse argumento está sendo enfatizado aqui apenas para fins analíticos, ou seja, para compreensão da dimensão que se pretende analisar neste capítulo. Para se certificar disso basta perceber que no capítulo anterior os desempenhos no vestibular estavam sendo relacionados não com a ação das escolas, mas sim com os capitais econômicos e culturais das famílias que compõe as escolas.

⁶⁰ O vestibular é provavelmente um destino “natural” para esses jovens e sua aprovação certamente é esperada subjetivamente pelos próprios alunos, pela escola (direção, professores e demais funcionários) e pelos pais, tendo em vista que esta escola é aquela que apresenta regularmente o melhor desempenho no ENEM ao longo dos anos.

⁶¹ No total, ou seja, considerando todas as séries, essa taxa é de 0%, tendo em vista que não há nenhum aluno com atraso escolar de 2 anos ou mais. No que tange a taxa de distorção idade-série por segmento, temos: 0% nos anos iniciais do E.F (em todas as séries); 1% no 8º ano e 0% nas demais séries dos anos finais do E.F; 2% no segundo ano e 0% nas demais séries do E.M (INEP, 2015; EDEU, 2015).

e teoricamente orientada do *site* da escola, o sentido que orienta a ação escolar, a partir da análise da impressão que esses estabelecimentos constroem (GOFFMAN, 2014) de suas próprias ações escolares em seus *sites*, para depois comparar com a ação escolar ideal-típica construída (WEBER, 2003; 2012).

A análise de um *site* como fonte de investigação empírica torna-se tão pertinente quanto qualquer outra forma de investigação empírica se nos apropriamos da perspectiva de Becker (2009). Este autor trabalha com a noção de representações da realidade, que seriam formas de falar sobre a sociedade. Becker cita como exemplos de representação produtos sociais bem diferentes, como modelos matemáticos, etnografias ou fotografias.

Para Becker (2009) toda representação é parcial, adequada para algum objetivo e produzida num contexto organizacional. Nessa perspectiva pode-se afirmar que um *site* é uma representação, é uma das formas que a escola utiliza para falar de si mesma, através da sua organização e dos seus objetivos educacionais.

Além disso, a noção de representação de Becker pensada do ponto de vista metodológico, tem a vantagem de des-hierarquizar as fontes de investigação empírica nas Ciências Sociais. Um *site* serve tanto como fonte de investigação empírica quanto uma etnografia sobre a escola, ou fotografias, ou informações estatísticas, ou relatos históricos ou biográficos. Obviamente cada representação dessa é parcial, revela algumas coisas e exclui outras, mas nenhuma é a própria realidade em todas as suas dimensões.

Isto posto, o que se seguirá trata-se de uma descrição de como a escola se apresenta em seu *site* (a impressão que o estabelecimento tenta construir de si mesmo) numa tentativa de apreender o sentido que orienta a impressão que a escola tenta construir de sua ação escolar. Vale ressaltar que a análise do *site* se trata de uma observação sincrônica, ou seja, que pretende analisar uma prática no forma que ela se apresenta no momento da observação⁶². Nesse caso a observação dos *sites* se deu em dezembro de 2016.

⁶² As análises interacionistas (não é o caso deste trabalho mas cabe como exemplo) são, via de regra, sincrônicas. Basta ver que o livro “Manicômios, prisões e conventos” do Goffman não se refere em momento algum a história da psiquiatria ou da instituição analisada, coisa que Foucault realiza de forma magistral em seu livro “História da loucura”. Também não há no livro do Goffman a busca por regularidades no fenômeno analisado, o que seria outra forma de analisar mais ligada a outra tradição sociológica. Com isso não quero afirmar a superioridade de um tipo de análise sobre outra, ao contrário, penso que a combinação destas análises seria ideal numa pesquisa. Todavia, como já foi dito, a opção pela análise sincrônica neste tópico (mais abaixo adoto uma perspectiva mais diacrônica por meio da entrevista) e pela análise dos sites deve-se muito mais a uma dificuldade prática da pesquisa (o não acesso ao interior dos espaços escolares) do que a uma crença na superioridade de uma abordagem.

O *site* do Colégio Três Irmãs apresenta em sua *homepage* as cinco primeiras possibilidades de acesso às informações sobre a escola: “Histórico”, “Visão Pedagógica”, “Hino do Colégio”, “Dodecálogo Montessoriano” e “Cursos”.

No que diz respeito à “Visão Pedagógica” da escola, esta é definida como “um sistema educacional que, em seu amplo contexto, propicie aos educandos uma preparação à grande aventura da vida”. Especificamente sobre a perspectiva pedagógica da escola é posto que esta pauta-se “nos princípios filosóficos montessorianos que buscam o pleno desenvolvimento – psíquico, físico, emocional e espiritual – da criança, objetivando a formação de um indivíduo consciente, construtor do seu conhecimento...”.

Não é por acaso que a filiação à pedagogia montessoriana aparece logo, tendo em vista que a relação com esta pedagogia faz parte da história da escola e de sua identidade proclamada, seja no nome da escola, no próprio site ou pelos seus porta-vozes⁶³.

Nesse primeiro nível de análise é importante observar como a escola estabelece uma ligação espontânea entre a pedagogia adotada e a sua própria história comparando o tipo ideal com a ação pedagógica da escola. Nesse caso existe uma distância entre a ação escolar típica-ideal construída (orientada de forma puramente racional para seu fim) e a impressão que a escola constrói de sua pedagogia, tendo em vista que nesta última o sentido que a orienta não é tão somente que o aluno conclua seu ensino básico e seja aprovado no vestibular no menor tempo possível, mas sim “preparar para a vida” e o “pleno desenvolvimento da criança”.

Antes de prosseguir, julgo necessário uma breve reflexão sobre a pedagogia escolar. De acordo com Durkheim (2014, p. 75), pedagogias não são ações, são teorias, e particularmente “estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-las.” Por outro lado, diz Durkheim, pedagogias são ao mesmo tempo “combinações de ideias” e “programas de ação” que tem por objetivo dirigir a ação. Todavia avançando em relação à análise da pedagogia do ponto de vista durkheimiano temos que “para que ela possa produzir os efeitos úteis que temos o direito de esperar dela, a reflexão pedagógica deve se submeter a uma cultura apropriada” (DURKHEIM, 2014, p. 91), assim como “a cultura pedagógica deve ter uma base extremamente histórica” (DURKHEIM, 2014, p. 93).

A perspectiva durkheimiana sobre a pedagogia aponta, por um lado, para a necessidade de pensar a relação entre a pedagogia do Três Irmãs, uma cultura (no caso a cultura dominante) e a história da escola. Mas é preciso continuar examinando e comparando com o tipo ideal da ação escolar.

⁶³ Montessoriano aparece no nome real da escola. Na entrevista com o porta-voz da escola o método Montessoriano é apresentado como um aspecto decisivo da história da escola.

Ainda tendo como fonte de investigação empírica o *site* da escola, este revela o currículo escolar. Após observar a distribuição dos horários do terceiro ano do Ensino Médio, algumas coisas merecem destaque: primeiro que no horário observa-se uma aula por semana de Filosofia, mas não para Sociologia⁶⁴; em segundo lugar, Inglês e Espanhol aparecem divididos num mesmo horário, tendo duas aulas por semana e constam apenas na terceira turma do terceiro ano (no horário das outras duas turmas não aparecem horários para inglês e espanhol); em terceiro lugar, o currículo do terceiro ano apresenta horários de Matemática I, Matemática II e Geometria.

O currículo do primeiro e segundo ano do Ensino Médio apresenta todas as disciplinas regulares do Ensino Médio⁶⁵, incluindo dois horários para Inglês e dois para Espanhol por semana, bem como um horário para Geometria. No que diz respeito ao Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), o currículo apresenta, além das disciplinas regulares⁶⁶, dois horários por semana de Informática, bem como dois horários por semana de disciplinas intituladas Esporte 1 (Voley, Judô, Futsal, Natação, Educação Física) ou Esporte 2 (Basquete, Dança, Futsal, Educação Física). O currículo do Ensino Fundamental I (do 2º ao 5º ano) é bem parecido com o anterior, porém com menos disciplinas⁶⁷.

Além de Basquete, Futsal, Voley, Educação Física, Dança, Judô e Natação, a escola oferece também Ballet, Aeróbica, Musculação e Taekwondo, bem como Teatro⁶⁸, Educação Tecnológica⁶⁹ e outras atividades educacionais que mencionarei mais à frente.

⁶⁴ Em conversa com o porta voz da escola ele afirma que a escola tem a disciplina de Sociologia, apesar desta não aparecer no horário ela é ministrada alternadamente no horário de Filosofia. A disciplina de Filosofia aparece duas vezes por semana no horário do terceiro ano, um horário pela manhã e outro pela noite.

⁶⁵ As disciplinas são: Gramática, Espanhol, História, Geografia, Geometria, Física, Química, Filosofia, Literatura, Biologia, Inglês, Artes, Redação e Matemática. Nestas duas séries não há Matemática I e II como vimos em relação ao terceiro ano. Ressalta-se que Sociologia também não aparece no horário.

⁶⁶ As disciplinas são: Espanhol, Ciências, Inglês, Esporte 1, Esporte 2, Geografia, Redação, Matemática, Gramática, Ciências, Ortografia, História, Filosofia, Informática. Além dessas, duas disciplinas “incomuns” aparecem no horário e não é possível definir do que tratam: a primeira é intitulada “Análise” e a segunda aparece com a sigla “Des.”. Ressalta-se também que no 9º ano já aparecem as disciplinas de Química, Física e Geometria, indicando uma transição para o ensino médio.

⁶⁷ As disciplinas são: Esporte 1 e 2, História, Análise, Matemática, Gramática, Geografia, Filosofia, Ortografia, Redação, Ciências, Inglês, Informática, Artes e Espanhol.

⁶⁸ Sobre o “Teatro”, a escola apresenta o Grupo de Teatro Expressão, com 85 alunos divididos em três turmas. O Grupo “tem revelado nomes importantes dentre os quais destaca-se o de Leandro Assis – ex-aluno que foi indicado para melhor ator no Festival Maranhense de Teatro Estudantil em 2003”. Ressalta-se que “para participar basta estar entre a 5ª série do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio”.

⁶⁹ No que diz respeito a “Educação Tecnológica”, a escola revela que implantou o “Projeto Educação Tecnológica (Robótica Educacional). ‘Adaptado’ pela Equipe de Informática, ele é resultado de uma parceria com a empresa LEGO Dacta e procura desenvolver as competências de cada aluno rumo ao exigente mercado globalizado”. Além disso, destaca-se que “O Projeto funciona através do uso de Kits (Mindstorms) cuja montagem é feita de acordo com o conteúdo das quatro publicações da Revista Zoom. Nela, são propostas atividades para turmas de 5ª a 8ª séries as quais são desenvolvidas no Laboratório de Informática...”.

Após essa descrição, cabe a seguinte pergunta: porque essa descrição do currículo escolar é relevante para esta análise? O currículo revela um pouco mais do sentido que orienta a ação escolar real do Colégio Três Irmãs.

Em primeiro lugar, a presença de várias atividades esportivas no currículo reforça a impressão que a escola quer construir-se como escola que busca “o pleno desenvolvimento da criança”. Isso implica também que a ação escolar real se distancia da ação escolar típica-ideal, na medida que o currículo indica que não se trata somente de fazer com que o aluno conclua seus estudos no menor tempo possível, mas também de ofertar aos alunos uma série de atividades que não estão ligadas a este fim.

Com isso não quero afirmar que necessariamente a explicação última e unívoca do fato do Colégio Três Irmãs oferecer uma série de atividades que comumente se chama de “extracurriculares” se deve a sua perspectiva pedagógica. Certamente isso é parte da explicação necessária para compreensão deste aspecto (o sentido que os agentes dão as suas práticas ou, nesse caso, o sentido apreendido a partir das impressões que a escola constrói de suas práticas através do site), todavia, sua compreensão me parece muito mais complexa e ligada a um processo bem mais amplo.

Nogueira (2010) lança luz sobre esta questão afirmando que, num contexto mais amplo que envolve uma série de países, as reformas liberais contribuíram para enfraquecer a meritocracia e possibilitar a emergência da “parentocracia”, situação onde os resultados escolares estariam cada vez mais dependentes dos recursos financeiros e da capacidade de estratégia dos pais, tendo em vista que estes redirecionam os destinos dos filhos de acordo com seus resultados escolares (colocando-os em aulas particulares, por exemplo) e cada vez mais buscam colocar seus filhos nas melhores escolas. Num contexto de “parentocracia” as escolas sofrem concorrência dos pais, além de ser preciso cada vez mais de outra coisa que não é a escola para ter sucesso nesta.

Nas palavras da autora, temos que

Essa multiplicação de estratégias parentais para fornecer aos filhos as melhores oportunidades de êxito escolar e de acesso aos setores mais nobres do sistema de ensino, tem sido objeto dos estudos de Glasman (1994; 2005; 2008). Ele sustenta que, nos últimos 25 anos, vem se desenvolvendo uma “escola fora da escola”, expressão que usa para designar a expansão atual de um conjunto de dispositivos de suporte à ação escolar (“*soutien scolaire*”) que têm por finalidade equipar o aluno para a corrida de obstáculos escolar. Trata-se de um arsenal constituído de materiais para-escolares e de dispositivos de terceirização da ajuda doméstica: aulas particulares, serviços a domicílio, consultórios de psico-pedagogia, empresas especializadas no acompanhamento do dever de casa e, mais recentemente, o surgimento da figura do “*coaching scolaire*” que consiste numa espécie de treinador

(“*entraîneur*”) para a vida escolar, isto é, um mediador entre o aluno e a escola e entre o aluno e os pais... (NOGUEIRA, 2010. p. 224).

Nesse sentido, posso afirmar que o Colégio Três Irmãs se organiza de tal forma que satisfaz as exigências de uma “parentocracia educacional” contornando tanto quanto possível essa provável concorrência dos pais que almejam oferecer múltiplas atividades a seus filhos⁷⁰. Além disso, é plausível afirmar que esta seja uma característica de todas as “escolas de elite” de São Luís e que opere como um elemento de distinção social, tendo em vista que o contexto de grande parte das escolas públicas ludovicenses (sobretudo as que estão na periferia) é de problemas educacionais para cumprir as exigências mínimas legalmente estabelecidas para a educação básica, incluído o cumprimento do currículo escolar obrigatório (basta procurar reportagens sobre denúncias de falta de professores, de material didático, de “estrutura” na sala de aula, etc.).

Voltando à análise do currículo do Colégio Três Irmãs, outro aspecto merece destaque se compararmos com o segundo aspecto da ação escolar típica-ideal construída (preparar os alunos para que sejam aprovados no vestibular no menor tempo possível).

Quando observamos as diferenças entre o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, principalmente do terceiro ano do Ensino Médio, é pertinente concluir que a ação escolar real do colégio transita (na medida em que observamos as séries iniciais à série final Ensino Médio) entre uma ação escolar distante do tipo ideal formulado (do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio), onde por meio do currículo a escola demonstra atender a outros fins que não o fim racional da ação escolar estabelecido, e uma ação escolar que se aproxima (no terceiro ano do Ensino Médio) da ação escolar típica ideal formulada, na medida em que o currículo do terceiro ano deixa de apresentar as atividades extracurriculares, reduz as aulas de línguas estrangeiras e apresenta duas disciplinas de Matemática além de Geometria.

Corroborar com essa afirmação o fato de que o “Projeto Educação Tecnológica” supracitado se destina as turmas de 5ª a 8ª série. Outras quatro atividades ajudam a fortalecer essa interpretação. Estas, como veremos abaixo, ocorrem respectivamente com os alunos de 1ª e 2ª série do Fundamental (no caso das três primeiras atividades) e 3ª e 6ª série também do Fundamental.

⁷⁰ Com isso também não quero afirmar que a escola se organize racionalmente com este fim, mas sim que uma série de condições sociais possibilitam esta convergência entre um contexto social em que predomina uma parentocracia educacional e as características do Colégio Três Irmãs.

A primeira atividade, intitulada “eleições no fundo do mar” ocorre com os alunos de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e conta com partidos e propostas. A descrição desta atividade diz que “Acompanhando, dia-a-dia, essa lúcida corrida pelo poder, nossos alunos exercitaram a cidadania e desenvolveram o senso crítico, o que certamente permitirá que eles se tornem eleitores mais conscientes.” Na segunda atividade, “literatura em biscuit”, os alunos da Alfabetização e da 1ª e 2ª série do Fundamental inventam histórias, criam textos com base em cenários e personagens biscuit desenvolvidos por uma artista plástica, trabalham o enredo “à sua maneira”, escolhem seus amigos para dar vida aos personagens. Nessa atividade, “os estudantes exibiram, orgulhosos, sua primeira publicação”. Na terceira atividade, “viajando com o menino maluquinho”, os alunos das mesmas séries anteriores produziram um livro em suas visitas no Laboratório de Informática, orientados pelos professores “a pesquisar mais sobre as localidades que queriam retratar suas histórias”. A quarta atividade é intitulada “lutando por seus direitos”. Esta atividade está ligada à participação dos alunos na “votação do Prêmio das Crianças do Mundo, um projeto da ONG sueca ‘Children’s Word’”. A atividade é destinada a alunos de 3ª a 6ª série do EF, onde os alunos “conheceram um pouco da história de vida e da caminhada de nobres defensores de meninos e meninas em todo mundo.”

Esses quatro exemplos bastam para reiterar e ratificar que quanto mais longe do terceiro ano do ensino médio mais a ação escolar real tende a se aproximar da impressão que a escola constrói de si mesma na forma como se apresenta em seu site, de onde é possível depreender que o que guia sua ação escolar é uma pedagogia que tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da criança”. Nesse sentido, é possível classificar a ação escolar do Colégio Três Irmãs como uma ação escolar pedagogicamente orientada.

Classificar o tipo de ação escolar do Colégio Três Irmãs serve como instrumento heurístico quando compararmos com a ação escolar ideal-típica e com as ações escolares das outras escolas que serão analisadas nos capítulos seguintes, podendo inclusive revelar diferenças entre essas escolas. Isto está de acordo com a perspectiva weberiana de que “Só mediante as fórmulas de ideal-tipo se chega a compreender realmente a natureza particular dos pontos de vista que interessam no caso particular, graças a um confronto entre o empírico e o ideal-tipo” (WEBER, 2003, p. 72).

Todavia, essa maneira de descrever a ação escolar do Três Irmãs é ela mesma uma forma típica-ideal de apresentar a ação escolar, e, como todo tipo-ideal, trata-se de um “quadro ideal não contraditório para efeitos da nossa investigação” (WEBER, 2003, p. 51)

que não existe perfeitamente na realidade. A “realidade” social é contraditória. Nesse caso pode-se perceber pela análise do currículo escolar do terceiro ano da escola, onde uma mudança no currículo em relação as demais séries indica um distanciamento em relação a sua ação escolar pedagogicamente orientada e uma aproximação com o tipo ideal da ação escolar aqui construído onde a ação é orientada pelos fins racionais da conclusão do ensino básico e da aprovação no vestibular.

3.3. História e pedagogia: aspectos inseparáveis

Para se construir uma melhor caracterização desta escola, foi possível, através de uma rede de relações pessoais acionada, realizar uma entrevista com o porta-voz oficial do Colégio Três Irmãs. O agente social entrevistado é um dos donos da escola, filho de uma das três fundadoras da instituição.

A escola foi fundada por três sócias: duas são irmãs e uma prima. Cada uma dessas tem dois filhos, sendo que atualmente todos são proprietários da escola e exercem diferentes funções na mesma.

Quando fui até a escola, por volta de fevereiro de 2016, intermediado por um amigo que trabalhava numa assessoria jurídica que prestava serviços à escola, me apresentei como estudante de pós-graduação do mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão e afirmei que minha pesquisa tratava da história e pedagogia de algumas escolas privadas de São Luís.

Diante disso, logo fui direcionado ao Pedro⁷¹, um dos proprietários da escola, filho de umas das três fundadoras e coordenador pedagógico. Apesar dos meus esforços tanto com Pedro quanto com outros para tentar entrevistar as fundadoras da escola, não obtive êxito nesse sentido. Por outro lado, Pedro é internamente se não o porta-voz legítimo da história, o porta-voz legítimo da pedagogia escolar, reconhecido e indicado, inclusive, por um dos filhos de uma das fundadoras com quem troquei algumas palavras e que logo afirmou que Pedro poderia tratar dessas questões comigo.

Isto posto, cabe começar por alguns dados objetivos que foram colhidos de forma esparsa durante a entrevista. Enfatizo a origem social das fundadoras por meio da categoria socioprofissional dos seus pais. As três fundadoras da escola são Maria de Jesus, Marta de

⁷¹ Trata-se de um nome fictício.

Jesus e Madalena Silva⁷². As duas primeiras, irmãs, ambas professoras normalistas, filhas de pai comerciante, segundo Pedro dessas “famílias tradicionais de comerciantes”, “trabalhavam com comércio, com o que a gente chama, na época não era supermercado, com torrefação de café...”, e de mãe dona de casa. Tanto o pai quanto a mãe eram de São Luís. A terceira, pedagoga, o pai era médico (não obtive informações sobre a mãe), ludovicense. Vale ressaltar que os dois pais exerciam suas atividades profissionais (comerciante e médico) no Centro de São Luís.

Cabe lembrar que a partir desse tópico busca-se alcançar o segundo objetivo estabelecido no início deste trabalho, ou seja, reconstruir as trajetórias dos agentes fundadores do Três Irmãs buscando compreender a relação entre as estratégias de reprodução de suas famílias com as estratégias de distinção desta escola.

Fundamental para compreender as estratégias de reprodução do grupo familiar é pensar suas estratégias educativas. Nesse sentido, os dois filhos da mais velha das irmãs fundadoras da escola, Maria de Jesus, dentre os quais Pedro é um deles, estudaram o ensino básico no Colégio Marista, que foi durante alguns anos, ao lado do Dom Bosco e Santa Teresa, referência dos grupos dirigentes em São Luís. Ambos são formados em pedagogia, Pedro pelo CEUMA e seu irmão pela UFMA.

Por sua vez, tanto os filhos de Marta de Jesus como os de Madalena Silva fizeram o ensino básico no Colégio Três Irmãs. No que diz respeito ao ensino superior, dos dois filhos da primeira só obtive informação de um, que é formado em pedagogia pela UFMA. Em relação à segunda, o filho é químico industrial pela UFMA e a filha é Engenheira Civil pela UEMA.

Além dessas informações objetivas, outro aspecto fundamental é o ponto de vista subjetivo do agente entrevistado sobre a história e a pedagogia da escola, bem como sua busca de construir uma impressão específica sobre o estabelecimento por meio da sua forma de apresentar o deslocamento da escola no espaço urbano, a diferenciação da escola no espaço escolar ludovicense e a relação da escola com o ENEM.

No que diz respeito à história da escola, ao seu início, Pedro afirma que a escola foi fundada

Em 1974, oficialmente ela é criada em 1984. Numa casa, no Beco do Jaú, na descida da Escola Modelo⁷³. Agente começa lá com uma turma do maternal. A escola começa com cinco alunos. As três sócias. (...) Elas começam a escola com

⁷² Tratam-se de nomes fictícios.

⁷³ Escola pública que fica no Centro da cidade.

esses cinco alunos e sem funcionários, então elas eram porteiras, elas faziam de tudo... (PEDRO, 2016)

Quando perguntei se ele sabia o que levou as três a abrir uma escola, ele respondeu da seguinte forma:

Minha mãe, Maria, ela sempre trabalhou informalmente com educação. Então, por exemplo, ela nos alfabetizou, alfabetizou os filhos, alfabetizou alguns parentes e... uma amiga dela, cujo filhos e parentes foram alfabetizados por ela que instigava ela a abrir uma escola... essa pessoa praticamente levou para abrir a escola... foi uma grande incentivadora... muito do trabalho que minha mãe fazia, nesse tempo não tinha esses cursos... essa pessoa disse, muito do que tu faz assim sem saber... existe um método que trabalha dessa forma, chamado Montessori⁷⁴. Então ela apresentou o método Montessori, aí mamãe foi estudar, foi conhecer o método, aí que incorpora esse método nesse início do trabalho... (PEDRO, 2016)

Dois aspectos podem ser destacados deste relato de Pedro. O primeiro é que surge uma “incentivadora” que tem um papel quase mítico na fundação da escola, tendo em vista que apesar de minhas tentativas de obter mais informações sobre esta, Pedro não forneceu quase informação nenhuma. O segundo aspecto é que o método Montessori já surge na história como intrinsecamente ligado à fundação da escola, já praticado por uma das fundadoras “sem saber”, “de forma intuitiva”, como se fosse o produto de uma habilidade natural ou de um “dom”, e depois incorporado (ou aprimorado) por meio do estudo mais sistemático⁷⁵. Quando indaguei se o método era praticado desde o início da escola, ele afirma que:

Logo do comecinho não, mas a partir de... de forma intuitiva já fazia muito do trabalho, já continha muito do método. Aí com o estudo é que vai se apropriar realmente das particularidades do método e começa a aplicar o método em si, inclusive trazendo o nome da Montessoriano (PEDRO, 2016).

É importante notar que, tal como as fundadoras da escola, a “incentivadora” também tinha uma habilidade “intuitiva”. Pode-se verificar isso quando indaguei se essa “incentivadora” tinha formação em pedagogia, ele responde que:

⁷⁴ A pedagogia Montessoriana insere-se no movimento das Escolas Novas, opondo-se aos chamados métodos tradicionais. O método foi desenvolvido pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1928) e é caracterizado por uma ênfase na autonomia, na liberdade e no respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança.

⁷⁵ Goffman afirma que frequentemente agentes “alimentam a impressão de ter motivos ideais para assumir o papel que estão representando”. Podemos interpretar assim a afirmação de que a fundadora já praticava o método montessori “sem saber”. Complementarmente a isso, este mesmo autor afirma que “Reforçando tais impressões ideais, há uma espécie de ‘retórica do treinamento’, graças à qual... corporações que outorgam permissões exigem dos profissionais que absorvam uma margem mística e um período de treinamento, em parte para manter o monopólio, mas em parte para alimentar a impressão de que o profissional licenciado é alguém que foi reconstituído pela experiência da aprendizagem e acha-se agora colocado à parte dos outros homens” (GOFFMAN, 2014, p.58-59).

Não, não era da área, era interessada, conhecia muito. Naquele tempo as formações não têm, não tinham, esse leque, essa abertura toda, então muito era de forma intuitiva, de leitura, não tinham cursos de formação como existe hoje, a coisa era mais restrita (PEDRO, 2016).

Toda essa forma do entrevistado apresentar as fundadoras da escola pode ser interpretada como parte de uma estratégia de apresentação de “controle das impressões”⁷⁶ (GOFFMAN, 2014; NIZET e RIGAUX, 2016) sobre a escola por meio da valorização ou positividade da sua história ou das suas fundadoras, que é quase o mesmo que valorizar toda a família, já que se trata de um empreendimento familiar.

Essa mesma valorização da “fachada” (face) das fundadoras ou “deferência”⁷⁷ a elas, como parte de uma estratégia de valorização do passado que de certa forma justifica a posição ocupada no presente, se repete quando perguntei sobre a formação das fundadoras.

Na época não era curso superior como é hoje, é aquela formação chamada de normal... eram as normalistas que eram capacitadas para lecionar. Então elas tiveram inicialmente essa formação normal, depois fizeram algumas outras graduações.... eram as chamadas normalistas... toda professora era formada através do curso normal... hoje não tem... agente tem ainda algumas professoras aqui que foram, além da graduação que hoje elas têm, formadas através do curso normal e a capacitação delas é muito melhor que os outros professores que só tem o curso superior, que não tem o curso normal. O curso superior não dá, não dava pro professor essa mesma habilidade de dentro da sala de aula que eles tinham antes... quem tem esse curso normal é muito mais preparado pra dentro de sala de aula de quem tem só o curso superior (PEDRO, 2016).

Em seguida o entrevistado logo inverte o que poderia ser interpretado de forma negativa para a escola: duas de suas fundadoras não têm formação em pedagogia, mas sim no antigo curso normal, também conhecido como magistério de 1º grau ou magistério pedagógico, uma espécie de habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, Pedro inverte a hierarquia da oposição curso normal *versus* curso superior, afirmando que o primeiro prepara melhor para dentro da sala de aula e assim criando uma espécie de raridade positiva ou uma legitimação de uma forma de ensinar que não pode mais ser aprendida por não existir mais.

⁷⁶ O agente entrevistado faz parte da equipe que coopera para “apresentar à plateia” (nesse caso apresentar ao entrevistador) “uma dada definição da situação” (GOFFMAN, 2014, p. 256). A questão aqui gira em torno de saber não o que a escola é verdadeiramente, mas sim em compreender como o agente entrevistado “produz esta ou aquela impressão que servirá como realidade, e de que modo ele se prende a ela, para fazê-la perdurar” (NIZET e RIGAUX, 2016, p. 33).

⁷⁷ A fachada é definida como “um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma” (GOFFMAN, 2012, p. 13). Na ordem social, a regra mais fundamental do ponto de vista goffmaniano seria “evitar perder a face” e “empenhar-se em preservar a face dos outros” (NIZET e RIGAUX, 2016, p. 50), nesse caso particular trata-se de preservar a face da fundadora da escola prestando-lhe deferência, ou seja, uma “apreciação” ou “devoção” a alguém ou a algo que este alguém é “considerado símbolo” e por meio da qual o agente “celebra e confirma sua relação” com este alguém (GOFFMAN, 2012, p. 59), neste caso a fundadora da escola.

É relevante lembrar que o próprio Pedro tem curso superior em pedagogia e não em curso normal, o que poderia ter o efeito de desvalorização de sua própria fachada pessoal na entrevista. No entanto, no jogo da entrevista, em que ele transita entre apresentar a sua fachada e apresentar a instituição, nesse ponto da história, prevalece a legitimação da fachada das fundadoras, as quais está ligada toda instituição e, por conseguinte, ele mesmo.

3.4. Investimento, descolamento e método

Como já foi dito, a escola surge no Beco do Jaú, no Centro, e se situa em diferentes endereços neste mesmo bairro. De acordo com Pedro:

Aí desse prédio, dessa casa, foram tendo outros endereços... a parte da pré-escola funcionou na Silva Jardim, ali perto do Hospital Dutra, e a parte do ensino fundamental e do médio no Parque Urbano Santos, atrás do Ginásio Costa Rodrigues... (PEDRO, 2016)

A escola permanece no Centro, com diferentes localidades, até 1997, período em que se efetiva um deslocamento emblemático, tendo em vista que a escola se desloca para uma área nobre da cidade. Diante disso, o que nos interessa aqui não é tanto reafirmar o deslocamento, o que já foi analisado anteriormente, mas sim o ponto de vista subjetivo deste agente social, porta-voz autorizado da instituição, sobre como se deu este deslocamento.

Ao ser indagado sobre como se deu o deslocamento do Centro para o bairro do Renascença, Pedro responde da seguinte forma:

Através de um financiamento com o Banco do Brasil. A estrutura física do prédio, das casas, chegou a um limite, que a gente não tinha mais como melhorar, dar mais conforto aos alunos ali nessas casas. Então a gente tinha necessidade de ter um espaço melhor para os alunos, de oferecer esse espaço melhor para os alunos, e isso só seria possível por uma construção fora, porque dentro do centro a gente não tinha como comprar uma casa, porque se a gente comprasse uma casa tinha que passar pelo mesmo processo novamente, de adaptar tudo novamente, porque não tinha uma estrutura pra colégio que atendesse nossas necessidades. Então a gente fez uma aquisição desses terrenos, e com o passar dos anos foi tentando se poupar e entrar com um projeto de financiamento, mas a inflação naquele período era descontrolada, então quando saía financiamento aprovado o custo já estava todo outro... e também a própria insegurança de contrair um empréstimo e depois fazer o pagamento com a economia como era naquele tempo. Aí só depois de certo tempo, que houve uma certa estabilidade econômica que criou-se essa condição favorável para o financiamento. Aí a gente tirou o financiamento... e depois viemos pra cá. (PEDRO, 2016)

O relato de Pedro demonstra um senso de percepção do jogo econômico, um capital de mobilidade (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009), que o grupo familiar, ou pelo menos alguns

deles, parecia possuir. Esta compreensão e habilidade de perceber, analisar – e, sobretudo, saber o momento certo de investir para ter o melhor rendimento, já que pode-se supor que todos sentiam em maior ou menor grau os efeitos de uma economia instável – e relacionar os investimentos individuais com as transformações econômicas, certamente não é natural, faz parte de um *ethos* de classe que é desigualmente distribuído em todas as sociedades muito diferenciadas.

Pedro demonstra este senso do jogo econômico em outros momentos da entrevista, quando por exemplo, sobre o terreno comprado ele afirma que “...*nesse tempo eu não fazia parte da direção... a escola já tinha adquirido esse terreno. Esse terreno na época era da SURCAP⁷⁸ e foi comercializado através de leilões...*”. Uma última afirmação, ainda sobre o investimento no terreno, ilustra bem esta questão:

É como hoje, onde você tem oportunidade de investir numa área grande? Lá pro lado do Renascença, do Araçagy, da estrada de Ribamar, são setores que prometem um desenvolvimento. São áreas que prometem. Era apostar nesses...

Era o futuro. Era uma área a ser explorada, uma área que tinha um potencial no futuro, mas não tinha nada pra cá. Agora, como demorou pra gente conseguir um empréstimo e ter essa estabilidade financeira, nesse interim foram surgindo outras coisas (PEDRO, 2016).

Nessas falas aparece novamente a compreensão, percepção e antecipação necessárias para investir no momento certo no que “era o futuro”. Além disso, a afirmação dele sobre leilões, sobre o empréstimo e sobre os custos de uma obra, demonstra que o grupo familiar tinha informação e certa habilidade para investir. Habilidade essa que aparece para o agente social como que naturalizada, “é como hoje”, mas que certamente está ligada tanto a origem social quanto a posição e o sentido da trajetória (ascendente) dos agentes na estrutura social. Essas dimensões são responsáveis por um *ethos* de ascensão social, presente nas classes médias, e por uma atitude específica para com o futuro (BOURDIEU, 2015).

Cabe ainda aqui alguma reflexão sobre essa questão do senso de investimento (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009) do grupo familiar. Em primeiro lugar é importante lembrar que se trata de uma família que, no que diz respeito à origem social das fundadoras da escola, tem como profissão dos pais o comércio – “dessas famílias tradicionais de comerciantes” – e um médico. Em segundo lugar, o Pedro, quando indagado sobre sua trajetória profissional e de seus irmãos, afirmou que “já tivemos experiência com outros empreendimentos”. No

⁷⁸A SURCAP (Sociedade de Melhoramentos e Urbanismo da Capital) criada através da Lei Municipal 1848 de 16 de dezembro de 1969 com o objetivo de dar um padrão urbanístico para a cidade de São Luís. Menos de dois anos depois a SURCAP foi alterada e reorganizada através da Lei Municipal 1965 de 22 de abril de 1971, sendo por sua vez extinta por força das Leis Municipais 3275/93 e 327/93 (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

entanto se limitou a afirmar que “*eu por exemplo, comecei a trabalhar desde os 14 anos aqui na escola. Comecei a dar aula de inglês. Eu tinha formação pelo Technology*”.

Pedro omite uma informação que eu obtive por outros meios, especificamente por meio de um amigo que me mostrou um documento que ao descrever características básicas dos donos da escola, classifica Pedro e outro irmão como comerciantes. Essa informação aponta para o fato de que entre essas outras experiências que ele não especifica está o investimento em algum ramo do comércio em algum momento de sua trajetória. Essa “aptidão”, e mesmo as possibilidades reais de investir no mundo do comércio, pode ser explicada pelo fato do seu avô ter sido comerciante. E o interesse dele por esta área, ao menos num determinado momento de sua trajetória, pode ser justificado aqui pela resposta deste agente social quando questionado sobre que curso superior havia feito.

Eu fiz um curso de agronomia e só depois eu fiz pedagogia. Apesar de trabalhar na escola desde os 14 anos, mas sempre trabalhei na parte administrativa. A família tinha uma propriedadezinha em Santa Rita, e aí eu fiz agronomia, o meu primeiro curso. Comecei economia, mas não conclui, fiz pedagogia e depois ainda fazendo agronomia vi que na área de agronomia não ia ter o espaço que a gente teria aqui na escola, me voltei minha dedicação logo pra escola. Aí fiz o curso de pedagogia. (PEDRO, 2016)

Diante disso, é no mínimo plausível afirmar que uma das explicações para este senso de investimento do grupo familiar está nessa proximidade que alguns membros da família tinham com o comércio. Por outro lado, o interesse de Pedro pelo comércio também pode ser visto aqui, tendo em vista seu investimento nas áreas de agronomia e economia. Além disso, o próprio senso de investimento de Pedro no interior do grupo familiar aparece aqui. A percepção de que seria mais vantajoso investir na pedagogia reafirma a interpretação de um *ethos* de ascensão social imbricado com uma relação específica com o futuro que permite “calcular”⁷⁹ e investir, no momento certo, em algo que apresenta maiores possibilidades de ser mais rentável no futuro.

Após tratar dessas questões, é possível avançar sobre o ponto de vista do porta-voz autorizado da escola sobre o que diferencia o Colégio Três Irmãs no espaço escolar ludovicense. Em relação a isso, desde o início da entrevista Pedro cita o “método” Montessori, sendo decisivo para história e identidade da escola, praticado inicialmente de

⁷⁹Um “cálculo” ou uma “escolha” prática, que aqui não é pensada como uma racionalização completa dos custos e benefícios como querem as teorias das escolhas racionais, mas um “cálculo” ou uma “escolha” prática, produto das disposições adquiridas pelo processo de socialização.

forma “intuitiva” por uma das fundadoras e, depois, incorporado como método e anexado ao nome da instituição.

A menção ao “método” Montessori como elemento que diferencia a escola ratifica a relevância da análise empírica do site realizada acima, relativa à ação escolar pedagogicamente orientada como a especificidade do Colégio Três Irmãs. Mais à frente a entrevista irá revelar também as contradições da ação escolar, sobretudo quando o entrevistado for indagado sobre a relação da escola com o ENEM, o que também ratifica a pertinência analítica da comparação (e verificação das aproximações e distâncias) da ação escolar pedagogicamente orientada com o tipo ideal da ação escolar, indicando algumas contradições.

A relação da escola com o “método”, tanto a distingue das demais, quanto é ambígua, tendo em vista as impossibilidades práticas de aplicá-lo integralmente. Pedro explica que *“já tem alguns anos que a gente teve que abandonar o método, que não se segue-o hoje plenamente, a não ser na educação infantil”*, e isso porque ele exigiria um número muito reduzido de alunos, o que tornaria a mensalidade muito mais elevada. No entanto, por outro lado, ele afirma que *“usa hoje os princípios, as filosofias Montessorianas”*.

Utilizar os princípios ou a filosofia Montessori funciona como uma filiação, uma espécie de adesão a um símbolo que apresenta a instituição com um aspecto de continuidade e unidade em sua história⁸⁰. Esse aspecto está presente num outro relato, tratando do deslocamento da escola do Centro para o Renascença. Pedro afirma que *“A gente trouxe pra cá em termos de estruturação a mesma estrutura que tinha lá... a gente manteve o mesmo número de sala de aula... Duas turmas por série, por turno”*.

A relação ambígua com “método” Montessori aparece novamente quando indagado sobre o público que a escola atendeu e atende. De acordo com Pedro, *“em função desse início no método Montessori, as turmas nunca foram grandes. Então sempre tinha um número reduzido de alunos. E isso por si só já sinaliza para uma mensalidade diferenciada”*.

Nesse sentido, o “método”, ou um “princípio” que exige um número reduzido de alunos, é o que justifica a “mensalidade diferenciada”, ou seja, uma mensalidade que está entre as mais caras de São Luís. Por outro lado, Pedro afirma outro aspecto que, do seu ponto

⁸⁰ Algo que é semelhante ao que acontece com as narrativas autobiográficas, onde o biógrafo “torna-se ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões que possam justificar sua existência e atribuir-lhes coerência...” (BOURDIEU, 2011, p. 75). Enquanto em relação aos agentes individuais os nomes próprios, e todas as formas oficiais de apresentação de si (carteira de identidade, atestado de estado civil, currículo, etc.) criam ilusão da unidade e coerência do eu, em relação às instituições o nome da instituição e outros símbolos e signos reivindicados (como a “filosofia” montessoriana) se prestam a essa função.

de vista, distingue o Três Irmãs das demais escolas: “*Agente sempre teve também uma política de valorização dos profissionais. Então a gente foi, e é uma das escolas que melhor paga os professores e funcionários.*” Em outras palavras a escola se distingue não somente por um “princípio” pedagógico mas também por possuir uma clientela capaz de pagar mensalidades altas, e ter professores e funcionários que se distinguem dos demais por ter uma melhor remuneração.

É válido afirmar que quando perguntado sobre o que diferencia a escola das demais, a resposta dada encontra como justificativa a “dedicação” e o “compromisso” como algo que estaria “no sangue”, “na história”, nas “raízes”, na “forma de trabalhar”. A história e uma certa “tradição”, quase que naturalmente desenvolvida, é o que justifica e legitima, segundo o porta-voz da instituição, a posição ocupada pela escola no espaço escolar.

A dedicação, a seriedade com o trabalho que a gente acredita e a dedicação que a gente tem, o compromisso que a gente tem com a escola, o compromisso com essa qualidade de ensino que a gente desde o começo teve... Não é uma questão de você dizer que a gente persegue isso. Posso dizer assim, tá no sangue, faz parte da história da escola. Mudar, fazer algo diferente, é ir contra as raízes. É uma forma de trabalhar que deu certo e que a gente mantém (PEDRO, 2016).

Por fim, resta tratar da relação da escola com o ENEM. Era uma pergunta incontornável, tendo em vista que, nos *rankings* produzidos com os desempenhos das escolas no ENEM, o Colégio Três Irmãs vem mantendo a primeira posição, ou seja, as melhores médias desde 2011. Sobre este aspecto, Pedro afirma que “*não se tem uma proposta específica para o ENEM. Se tem uma proposta para formar os alunos para enfrentar os desafios da vida... Um deles é o vestibular*”.

A idéia de “formar para vida” funciona como uma recusa a se limitar ao sentido escolar da escola, que é preparar os alunos para que estes possam entrar na universidade, sentido este que é uma das fontes do reconhecimento do Colégio Três Irmãs. Recusar o que é parte do que lhe consagra no espaço escolar certamente é um privilégio dos privilégios, é como alcançar “naturalmente” um fim desejado por muitos sem trabalhar necessariamente para este fim, mas trabalhando para algo “superior”, “formar para vida”.

Dois aspectos merecem ser lembrados aqui. O primeiro é que, como a análise do site revelou, “formar para a vida” está diretamente ligado à perspectiva pedagógica da escola, algo que se verifica nos relatos do entrevistado e endossa o que já havia sido posto no início deste trabalho. A consequência dessa afirmação de que a escola visa “formar para a vida”, é reforçar que o Colégio Três Irmãs pode ser caracterizado como possuindo uma ação escolar

pedagogicamente orientada. Todavia, o segundo aspecto a ser destacado, é que apesar dessa recusa do entrevistado em reconhecer um trabalho específico da escola voltado para o ENEM, a análise empírica do site revelou que quanto mais próximo do terceiro ano mais a escola busca uma preparação para o vestibular, desviando-se assim de sua ação escolar e aproximando-se do tipo ideal da ação escolar no que diz respeito à sua característica de fazer com que o aluno seja aprovado no vestibular no menor tempo possível.

3.5 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social

Tendo sido postas estas propriedades de diferenciação social da escola, é possível retornar à relação entre as estratégias de reprodução do grupo familiar, sobretudo a partir das fundadoras, com as estratégias de distinção (LANGOUET e LEGER, 1991) do colégio no espaço escolar. Nesse sentido, é fundamental, para entender as estratégias de reprodução da família, levar em conta a origem social das fundadoras, filhas de comerciante e médico, o que indica a posse de algum capital econômico e cultural, mas, sobretudo, indica a herança de um *ethos* de ascensão social, uma relação específica com o futuro e um investimento e “aspiração do êxito na escola e pela escola” (BOURDIEU, 2015, p. 53).

As estratégias educativas da família se justificam pelo investimento no ensino secundário numa escola privada que historicamente serviu as elites ludovincenses (Colégio Marista), ou o investimento no Technology⁸¹, um curso de inglês com mensalidades acima dos demais, em direção ao ensino superior público.

Inseparável desta dimensão das estratégias de reprodução do grupo familiar – das suas fundadoras e dos filhos que direcionam para a escola seus capitais, “aptidões”, segundo suas disposições adquiridas nos processos de socialização e escolarização – estão as estratégias de distinção da escola no espaço escolar de São Luís. Formam esta última o deslocamento no espaço urbano em direção a um bairro nobre, uma pedagogia diferenciada que, por sua vez, exige uma clientela distintiva que possa pagar mensalidades altas, bem como professores e funcionários que se distinguem dos demais por sua boa remuneração.

Dentre esses elementos é fundamental compreender que a ação escolar do Colégio Três Irmãs tem sua especificidade justamente pelo fato de poder ser classificada, via a noção weberiana de tipo ideal, como uma ação escolar pedagogicamente orientada. Esse é o sentido que pode ser apreendido a partir da impressão que o estabelecimento constrói em seu site bem

⁸¹ Nome fictício para um prestigioso curso de idiomas de São Luís.

como a partir da impressão que o entrevistado tenta construir. Obviamente se a análise dos sites revelou esse tipo de ação escolar particular (e suas contradições), a análise da entrevista buscou desnaturalizar tal particularidade restituindo as condições sociais do seu surgimento.

As estratégias de reprodução e de distinção são resultado de um processo que exige uma série de disposições, aptidões e habilidades que são desigualmente distribuídas entre as famílias ludovicenses. O próprio processo de socialização, de escolarização e os investimentos dos diferentes membros desse grupo familiar possibilitou o domínio de diferentes códigos⁸² que foram fundamentais para que a escola ocupasse o topo do espaço escolar ludovicense. Vale ressaltar, sobre o grupo familiar, que este de forma alguma está sendo pensado como uma unidade harmônica, homogênea ou uma entidade que racionalizou a atitude de cada membro para um fim de ascensão social. Em resumo, o lugar ocupado pela escola no espaço escolar ludovicense é tributário das estratégias de reprodução do grupo familiar.

⁸²Que formam uma espécie de “capital familiar”, ou seja, os diferentes processos de socialização e escolarização dos membros da família possibilitaram a aquisição de disposições e aptidões que reunidas permitem que os diferentes membros do grupo familiar utilizem diferentes códigos do mundo econômico (investimentos na hora certa e no lugar certo) ou do mundo escolar (adoção de uma pedagogia e depois flexibilização da mesma) e torne possível uma trajetória ascendente do grupo familiar no espaço social por meio da ascensão da instituição escolar num espaço social e escolar estratificado, concorrencial e desigual.

CAPÍTULO IV

COLÉGIO INOVAÇÃO: UMA AÇÃO ESCOLAR FILOSOFICAMENTE ORIENTADA

Este capítulo trata do Colégio Inovação. Seu primeiro diferencial em relação às demais escolas é seu caráter mais recente. Foi construído em 2002, diretamente no bairro do Calhau, um dos considerados mais nobres da cidade. Nesse sentido, a lógica social seguida é a de um movimento de segregação social e espacial que determina a distribuição dos estabelecimentos de ensino no espaço social urbano. Como posto no capítulo 2, é possível avaliar o nível de sucesso escolar pela localização socioespacial dos estabelecimentos escolares. Em relação ao desempenho escolar, esta escola está regularmente entre as dez primeiras posições nos *rankings* do ENEM. Entretanto, das seis escolas selecionadas e no período considerado (2010-2014), o Colégio Inovação está regularmente abaixo das demais: 2º em 2010; 8º em 2011; 6º em 2012; 8º em 2013; e não aparece entre as 10 primeiras posições em 2014.

O Colégio Inovação, com 68 funcionários, sala de leitura, quadra de esportes e sala para professores e diretores, possui uma estrutura organizacional diferente da escola anterior, sobretudo no que diz respeito ao número de estudantes. Trata-se de uma escola pequena, com 320 alunos no total, que não possui nem Creche nem Pré-escola. A distribuição do número de alunos por série também apresenta suas especificidades. Os anos iniciais do E.F tem uma quantidade menor de alunos (69) em relação aos anos finais (137 alunos) e ao ensino médio (114 alunos) que apresentam um relativo equilíbrio neste aspecto.

Apesar de se tratar de uma escola com relativamente poucos alunos, o número de computadores da escola é similar ao da escola anterior, sendo que repete-se no Colégio Inovação, o fato de haver mais computadores para os alunos (27) do que para os funcionários (19). É pertinente destacar o número de alunos por série no ensino médio: 27 no 1º ano, 48 no 2º ano e 39 no 3º ano. Esses números revelam que existe uma proximidade entre o número de computadores para alunos e o número de alunos por série. Essa característica pode indicar uma escola bastante informatizada. Voltarei a esse aspecto quando retomar a impressão que esta escola constrói de si mesma (GOFFMAN, 2014) e o tipo ideal da ação escolar (WEBER, 2003; 2012).

No que tange às taxas de rendimento da escola, o número de aprovações por segmento de ensino é alto. Nos anos iniciais do E.F essa taxa é de 100%, e ainda que nos anos finais

esta seja de 89,5%, este é seu menor índice, tendo em vista que no E.M a taxa de aprovação é de 92,5%.

Por sua vez, as taxas de distorção idade-série também são baixas (apesar de maiores em relação a escola anterior), chegam a um total de 6%, ou seja, de cada 100 alunos aproximadamente 6 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Vale destacar que as taxas de distorção idade-série do Inovação não são tão homogêneas como na escola anterior, ao contrário, elas apresentam variações por série e por segmento de ensino⁸³. A taxa de participação no ENEM também é alta (94%), chegando a dois pontos percentuais a mais que a escola anterior, mas deve-se considerar que o número de alunos no terceiro ano do ensino médio é, no caso do Inovação, bem menor.

Essas características descritas acima são pertinentes quando comparadas ao tipo ideal da ação escolar construído nesse trabalho, tendo em vista que, como resultados da ação escolar, são fundamentais no controle interpretativo do sentido da ação (WEBER, 2012). Diante disso, o alto índice de aprovação em todos os níveis do ensino e a alta taxa de participação no vestibular (e também de aprovação, sendo que via de regra aparece entre as 10 escolas com melhor média nos *rankings* do ENEM) apontam que os resultados da ação escolar do Colégio Inovação se aproxima do sentido da ação escolar ideal-típica tal como foi construída neste trabalho: ação que visa o término do ensino básico no menor tempo possível e a preparação dos seus alunos para que sejam também no menor tempo possível aprovados no vestibular.

Dessa forma, tal como foi constatado em relação ao Colégio Três Irmãs, há aqui uma adequação (ao menos os dados empíricos indicam) entre o tipo ideal da ação escolar construído e o resultado efetivo da ação. Todavia, é preciso investigar qual o sentido das ações escolares do Colégio Inovação a partir da impressão que esse estabelecimento constrói de si mesmo através do seu site, para depois comparar com a ação escolar típica-ideal aqui construída.

É válido iniciar com a autoapresentação desta escola sobre aquilo que são seus “Diferenciais”. Estes são divididos em cinco aspectos: “Educação voltada para a vida”, “Inglês e Espanhol”, “Tecnologia de última geração”, “Educação para o viver” e “Programa Vivendo Valores”. Esses cinco aspectos podem ser divididos em duas dimensões que a escola

⁸³ Nos anos iniciais do E.F as taxas de distorção idade-série são as seguintes: 0% no 1º, 2º e 3º ano, 8% no 4º ano e 10% no 5º ano. Nos anos finais do E.F, onde o percentual do segmento (total) é de 10%, temos: 0% no 6º ano, 5% no 7º ano, 11% no 8º ano, 18% no 9º ano. No E.M, onde o total é de 3%, os números específicos são: 7% no 1º ano, 2% no 2º ano e 0% no 3º ano (INEP, 2015; QEDU, 2015).

destaca como sendo fundamentais do ponto de vista daquilo que ela visa alcançar por meio de sua ação: “inovar na educação” e “formar cidadãos para o mundo”.

Tratarei de descrever as características apresentadas pela escola que estão ligadas a estas duas dimensões para em seguida comparar com o tipo ideal da ação escolar.

Sobre a primeira dimensão – “inovar na educação” – a escola destaca que sua “Tecnologia de última geração” é composta por três aspectos que fazem parte de sua prática escolar: o “Portal Inovação Educação”, um espaço na internet que “reúne num só lugar conteúdo e tecnologia que privilegiam a interatividade entre escola, aluno e família”, com conteúdo pedagógico do “Klick Educação”; o “LapINOVAÇÃO”, que implica em “aulas interativas e dinâmicas com uso de netbook”; e o “Tablet INOVAÇÃO”, para 1ª e 2ª série de Ensino Médio, onde os alunos podem acompanhar o “INOVAÇÃO Educação” e os professores estimulam “pesquisas e buscas que propiciem o conhecimento de forma dinâmica e ativa”.

Ainda sobre esta primeira dimensão a escola enfatiza que, além do livro didático impresso, conta com “Livros Eletrônicos (CD-ROMs)” e com o “portal ‘Inovação em sua Casa’”, que oferece aos alunos conteúdos, clubes virtuais, revisões *on-line* e plantões *on-line* de professores. Além disso, alunos e pais usuários do site podem acessar a Agenda do Aluno, Notas, Faltas, Ocorrências, Guia de Faculdades, Banco de Provas.

Esses elementos apontam para uma característica da impressão que o Colégio Inovação tenta apresentar de si mesmo, apresentando-se como uma escola tecnológica. Para tentar apreender o sentido que está implícito nesta forma de apresentação é preciso comparar com o tipo ideal da ação escolar. Neste, em sua primeira característica, a ação da escola é orientada para que os alunos concluam o ensino básico no menor tempo possível.

Com isso é plausível perguntar: apresentar-se como uma escola tecnológica implica aproximar-se ou distanciar-se do tipo ideal da ação escolar? A resposta não é tão simples e direta como se pode supor. A tecnologia pode ser um “meio” para alcançar algo (por exemplo, tornar a ação escolar mais eficaz no sentido do tipo ideal) ou pode ser um “fim” em si mesma (por exemplo, se ela é um “valor”, algo que se tem estima por si mesmo e não pelos seus resultados).

Voltaremos a essa questão posteriormente, mas é possível avançar que ao apresentar-se como uma escola tecnológica, a instituição se distancia do tipo ideal da ação escolar, tendo em vista que a tecnologia é apresentada mais como um fim em si, quer dizer, como um valor. Nesse caso o sentido da ação escolar distancia-se de uma ação racional quanto a fins, o que

pode ser percebido quando os aparatos tecnológicos são apresentados como meios para que escola, aluno e família interajam, ou como meios para que a aula se torne mais dinâmica ou para propiciar conhecimento.

Cabe agora tratar da segunda dimensão que a escola apresenta sobre si mesma – “formar cidadão para o mundo”.

Inicialmente destaca-se a seguinte frase atribuída a um dos fundadores da escola: “Há muito se fala em escola ligada à vida... O INOVAÇÃO de São Luís está se desdobrando para fazer esta premissa teórica torna-se prática ao seu máximo”. Em seguida vale ressaltar a afirmação que a escola, por um lado, “está implantando o programa ‘Educação para o Pensar’ de Florianópolis (SC)” que se trata de um projeto de Filosofia, e por outro, adota o “Programa Vivendo Valores”, que o fundador da escola conheceu numa viagem à Índia, e que se trata de atividades de reflexão, debates e meditação, tendo “como base a Yoga (Raja Yoga)”.

Inseparável desta dimensão são sua filiação e seus objetivos pedagógicos. Sobre a primeira afirma-se que “Trabalhamos com o sócio-construtivismo, teoria segundo a qual o conhecimento e a aprendizagem são construídos a partir das experiências dos aprendizes que, desafiados cognitivamente, são levados a descobrir, expandir, ressignificar e reconstruir o conhecimento.”

No que tange aos objetivos pedagógicos, definidos a partir do que a escola chama de “Visão Pedagógica”, vale a pena reproduzir aqui alguns trechos do que é elencado, tais como: “A libertação do paradigma da alienação”, “O desenvolvimento...de cidadania mundial através do uso e domínio... de duas línguas estrangeiras até o final do ensino médio”, a “observação responsável e científica da realidade... e à elaboração propostas de sua modificação”, “O respeito aos valores ideológicos individuais de todos” e a “busca da construção de uma sociedade mais decente, justa e digna”.

É pertinente investigar, por um lado, a relação da pedagogia do Colégio Inovação com uma cultura (sobretudo com a cultura dominante); e analisar a relação desta com a história do próprio colégio e dos seus fundadores. Por outro lado, a compreensão de que a pedagogia visa dirigir a ação, ou seja, ela tem um sentido e esse sentido pode ser apreendido a partir da impressão que a escola dá de si mesma, que pode ser comparado com a ação escolar típica-ideal.

Diante disso, se consideramos que na impressão que a escola tenta construir sobre as suas ações, aparecem expressões como “formar cidadão para o mundo”, “escola ligada à vida”, “vivendo valores” ou então “libertação da alienação”, “modificação” da realidade,

“construção de uma sociedade justa”, podemos afirmar que o sentido que a escola dá as suas ações distancia-se completamente do tipo ideal da ação escolar, pois não se trata de terminar o ensino básico no tempo mínimo ou de preparar o aluno para ser aprovado no vestibular. Nesse sentido, é possível classificar a ação do Colégio Inovação como uma ação escolar filosoficamente orientada. O sentido de filosófico aqui adotado é aquele mais próximo do senso comum, que é o sentido que a escola parece adotar. Nesse caso filosófico é algo próximo a adotar um conjunto de ideias ou valores, tal como se diz que alguém adotou certa “filosofia de vida”.

Classificar a ação escolar do Colégio Inovação dessa forma implica reconhecer a sua distância em relação a ação escolar típica ideal construída neste trabalho. Outros aspectos da ação escolar do Inovação apontam para essa distância, como por exemplo a presença de uma série de atividades extracurriculares oferecidas pela escola, tais como “voleibol, basquetebol, futebol, judô, caratê, ginástica olímpica, dança e xadrez.” Esse aspecto reforça a interpretação feita no capítulo anterior de que num contexto de parentocracia educacional (NOGUEIRA, 2010) e desigualdades educacionais que se tornam manifestas quando observamos os problemas sociais que as escolas públicas enfrentam, há uma adequação entre esse contexto parentocrático e as características das “escolas de elite” que opera como um elemento de distinção social a favor destas últimas (por todas essas atividades que ofertam).

Alguns exemplos de atividades divulgadas pela escola indicam essa distância em relação a ação escolar típica ideal, isso a partir da impressão que a escola tenta construir de si mesma a partir daquilo que divulga de suas próprias práticas escolares. Um primeiro exemplo trata-se do “Projeto Educação Financeira⁸⁴”, onde “Os alunos do 5º ano... Durante as férias confeccionaram cofres, pouparam dinheiro e, por meio de registro em caderneta, controlaram todos os gastos feitos com passeios, lanches, compras”.

O segundo exemplo diz respeito a um convite para um debate⁸⁵, intitulado “Vazio, angústia e desespero: faces da liquidez” que foi marcado para 31 de Agosto na Livraria Leitura que fica no São Luís Shopping. E, por fim, o terceiro exemplo, é de uma “Vídeo Conferência Internacional⁸⁶” realizada numa sala de vídeo da escola para os alunos (aparentemente do Ensino Médio). A descrição dessa atividade diz que “Diretamente do Vale do Silício, região da Califórnia nos Estados Unidos onde estão situadas as empresas como Facebook, Apple e Google, os alunos participaram de uma vídeo-conferência com o professor

⁸⁴ Retirado do facebook da escola em Dezembro de 2016. Postado pela escola em 16 de Agosto de 2016.

⁸⁵ Retirado do facebook da escola em Dezembro de 2016. Postado pela escola em Agosto de 2016.

⁸⁶ Retirado do facebook da escola em Dezembro de 2016. Postado pela escola em 15 de Setembro de 2016.

Fábio Martins⁸⁷ (membro do Conselho Diretor de uma INOVAÇÃO). Na oportunidade, debateram sobre a revolução digital e as habilidades e competências críticas para prosperar no século XXI’.

Esses três exemplos ratificam que a ação escolar do Colégio Inovação pode ser descrita como uma ação escolar filosoficamente orientada. Para perceber isso basta observar a impressão que o estabelecimento tenta construir de suas próprias práticas e buscar compreender o sentido que a escola dá as suas próprias ações.

Entretanto, descrever a ação escolar do Colégio Inovação como uma ação escolar filosoficamente orientada é também pensar de forma ideal-típica, tendo em vista que isso implica em descrever a realidade de forma não contraditória para efeitos de investigação (WEBER, 2003). Isso não quer dizer que toda prática escolar do Inovação se encaixe perfeitamente numa ação escolar filosoficamente orientada.

Para retomar a questão se a apresentação da escola como uma escola tecnológica implica aproximar-se ou distanciar-se do tipo ideal da ação escolar, podemos verificar o seguinte: A resposta inicial foi que o sentido que a escola dá à sua relação com a tecnologia implica num distanciamento em relação ao tipo ideal, tendo em vista que a escola apresenta a tecnologia como um “valor”, como um fim em si mesma ou como meios para fins não econômicos (não racionais quanto a fins no sentido do tipo ideal construído). Entretanto o próprio uso da tecnologia é ambíguo, utilizado também para fins que se aproximam de uma das características do tipo ideal (levar o aluno a ser aprovado no vestibular). Dois exemplos bastam para perceber isso. A divulgação do aplicativo Geekie, que contém simulados oficiais do MEC, como mais uma ferramenta para os alunos se prepararem para o ENEM; a divulgação de um site para os alunos se inscreverem no “Simulação Enem INOVAÇÃO”; a divulgação da utilização da plataforma TAMBORO, “que melhora o desempenho dos alunos em matemática através de jogos e tecnologia de comunicação⁸⁸”.

Nesses últimos exemplos, a ação escolar se aproxima de uma das características do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho pelo menos no que se refere a uma de suas características, que é levar o aluno a estar preparado para ser aprovado no vestibular. Essa aproximação indica, obviamente, um distanciamento da ação escolar filosoficamente orientada, além de mostrar que, tal como vimos em relação ao Colégio Três Irmãs, quanto mais próximo do terceiro ano do ensino médio mais a escola parece se distanciar do sentido

⁸⁷ Trata-se de um nome fictício.

⁸⁸ Todas essas informações foram retiradas do facebook da escola em Dezembro de 2016. Postadas pela escola em Agosto de 2016.

(percebido pelo pesquisador ou declarado a partir da imagem que a escola tenta construir de si mesma) que orienta suas ações escolares.

4.1 Origem social e trajetórias de escolarização no grupo familiar do Colégio Inovação

Esta seção enseja reconstituir parte da história social do Colégio Inovação, através das trajetórias dos seus fundadores. Para tanto buscou-se colher informações de porta-vozes da própria instituição. O acesso a essas informações foi possível através de entrevista com Agostinho Martins⁸⁹, um dos donos do Colégio⁹⁰.

É fundamental para os objetivos deste trabalho, iniciar com algumas propriedades sociais objetivas colhidas, mesmo se de forma esparsa, durante a entrevista, sobretudo aquelas que revelam origem social, trajetórias de escolarização e categorias socioprofissionais.

Agostinho diz-se filho de camponês, sendo seu pai “do cabo da enxada”, como afirmava. Ou seja, trabalhava “no campo”, na cidade de Santo Antônio⁹¹, interior do Maranhão, onde nasceu. A mãe é do povoado de Barro Branco, em Buriti-MA (mais conhecido como Buriti de Inácia Vaz), onde Agostinho também nasceu.

No fim da entrevista Agostinho me presenteou com um livro de sua autoria, “*Aonde você for eu vou: 40 anos do Technology São Luís*”. O primeiro capítulo do livro revela um pouco mais da trajetória do pai de Agostinho. De acordo com o livro, o pai de Agostinho após deixar a roça e vender o que tinha, abriu um pequeno comércio. Algum tempo depois conseguiu abrir um comércio maior e por isso foi indicado para ser coletor estadual (da secretaria da Fazenda, antiga Mesa de Renda). Por conta dessa ocupação foi por algumas vezes transferido para várias cidades, de Buriti de Inácia Vaz para Chapadinha e depois para Vitória do Mearim. Dessa forma, o pai de Agostinho sustentava os estudos dos filhos em cidades maiores, alguns em São Luís (MA) e outros em Parnaíba (PI).

⁸⁹ Trata-se de um nome fictício.

⁹⁰ O contato feito com este interlocutor se deu por intermédio de um amigo, professor da Universidade Federal do Maranhão, cuja esposa trabalhou durante muito tempo como professora de língua estrangeira numa escola de idiomas cujos donos do Colégio Inovação também são proprietários, o Technology. A entrevista se foi realizada em Junho de 2016. Ser apresentado como estudante de pós-graduação em Ciências Sociais da UFMA, e acionar a lembrança do casal que me indicou e que são amigos de Agostinho, isso facilitou certamente a condução da entrevista. Vale ressaltar que Agostinho Martins, além de dono e diretor do Inovação, é cofundador desta instituição junto com sua esposa, administradora da escola. Agostinho, por sua vez, é o porta-voz oficial da pedagogia escolar, o que torna emblemática a entrevista com esse agente social para compreender os processos sociais que resultam no lugar atualmente ocupado pela escola no espaço escolar ludovicense.

⁹¹ Trata-se de Santo Antônio dos Lopes, cidade que fica na Mesorregião Centro Maranhense localizada a 310 km da capital.

Os pais de Agostinho tiveram nove filhos, sete homens e duas mulheres. As escolas onde estes estudaram no ensino básico revelam o peso das estratégias educativas para a família. Os três homens mais velhos estudaram no Liceu Maranhense, uma escola pública prestigiosa de São Luís e que já teve muito mais prestígio num passado não muito distante. Os outros quatro homens, incluindo Agostinho, estudaram no Colégio Marista, escola privada que historicamente formou parte das elites ludovicenses. As duas mulheres, por sua vez, estudaram na escola Rosa Castro⁹², uma antiga escola para mulheres que gozava de um prestígio equivalente ao Liceu e ao Marista.

Cursar o ensino básico em escolas tradicionais de São Luís certamente é um dos elementos que deve ser levado em conta para explicar o fato de que mais da metade dos filhos foram direcionados no ensino superior aos cursos de direito e medicina. Dois são advogados, o primeiro, especialista em Direito Agrário, reside e trabalha em Goiânia (Goiás), onde é escritor e também professor da Universidade Federal, além de já ter sido vice Reitor desta instituição. O segundo, além de advogar já foi presidente da OAB em São Luís e Secretário de Segurança. Os outros três são da área de medicina. Uma médica pediatra, a irmã mais nova, que segundo Agostinho chegou a ensinar no Technology. Um médico psiquiatra, que também ensinou no Technology. E o próprio Agostinho, que se formou primeiro em Medicina Veterinária antes de cursar pedagogia.

Dos outros filhos, um (já falecido) foi professor e administrador que fundou o Technology em São Luís, apesar de ter morado grande parte da sua vida em Campinas, São Paulo. Há ainda um Cartógrafo que trabalhou na Editora Abril e agora tem sua própria editora. Este reside em São Roque/São Paulo e faz doutorado em Filosofia. Por fim, há uma administradora e um agrônomo, sobre os quais Agostinho não deu muita informação.

Vale dizer que Agostinho tem dois filhos e estes fizeram seu ensino médio no Colégio Pitágoras⁹³ de São Luís, uma escola privada de expressão nacional e internacional que chega a São Luís em 1989 em parceria com a empresa de Alumínio, Alumar. Posteriormente o mesmo grupo funda a Faculdade Pitágoras que em 2011, compra a Faculdade Atenas Maranhense

⁹² A escola Rosa Castro tratava-se de uma Escola Normal de São Luís que foi criada em 1916. A sede própria da escola localizava-se na avenida Gomes de Castro no Centro. Esta escola foi responsável, principalmente entre 1920 e 1940, pela formação de vários professores e professoras que lecionavam no Estado. A escola foi extinta na década de 1980 (MOTTA, sem ano).

⁹³ Trata-se de uma escola privada que é parte de uma rede de ensino nacional e internacional que inicia suas atividades desde 1960 em Minas Gerais com o Curso pré-vestibular Pitágoras e que culmina em 1970 com a criação do Colégio Pitágoras Cidade Jardim. Desde 1979 o Grupo Pitágoras faz parcerias com grandes empresas como Mendes Júnior, Norberto Odebrecht, Andrade Gutierrez. Atualmente tem parcerias com Vale, Alumar, Embraer, Mineração Taboca e outras. Ressalta-se as compras, fusões e parcerias com instituições educacionais que o Grupo Pitágoras vem realizando a partir dos anos 2000. Ver <http://www.colegiopitagoras.com.br/Institucional>.

(FAMA). Todavia, os filhos de Agostinho se dirigiram ao ensino superior fora do Brasil. O mais velho estudou e se formou em Relações Internacionais na Inglaterra, e o outro é formado em Turismo, na Costa Rica.

No que diz respeito ao ponto de vista subjetivo do agente social entrevistado, destaca-se a história da escola, seu lugar no espaço urbano, a relação de Agostinho com o pai e com a educação, as formas de distinção social da escola e sua relação com o ENEM.

4.2 Do Technology ao Inovação: continuidades e “mitos de origem” como formas de legitimação

Iniciei a entrevista afirmando que gostaria de saber sobre a história de fundação da escola. A resposta de Agostinho foi “qual delas o Technology ou o Inovação?”. De acordo com Agostinho “o Technology é o pai e a mãe do Inovação”, nesse sentido para este agente social a história das duas instituições estão intrinsecamente ligadas, e fazem parte da história do seu grupo familiar. De acordo com Agostinho O Technology começou em 1969 com seu irmão e existe hoje há mais de quarenta anos em São Luís. E o Colégio Inovação foi fundado no ano de 2001 e hoje faz quinze anos.

O Technology é uma escola de idiomas fundada em São Paulo em 1950. Sobre a fundação do polo ludovicense, Agostinho explica que

Quando eles chegaram em São Luís, que nos procuraram, mais especificamente o meu irmão, que tinha um curso de inglês e que depois mudou de bandeira para o Technology, quando nós fomos ser treinados, naquela época, eu era um jovem adolescente... quando o Technology chegou em São Luís eu tinha quatorze anos, fui ser aluno do Technology e o meu irmão já era professor de Inglês (AGOSTINHO, 2016).

O primeiro aspecto a ser destacado está ligado às estratégias educativas da família. O irmão mais velho de Agostinho, foi professor de inglês. Agostinho não informou se ele fez algum curso de inglês ou se ele era formado em Letras, com ênfase em língua estrangeira. Como vimos, sobre a formação deste irmão, Agostinho apenas afirma que este era professor e administrador. Certamente seria preciso investigar o que significava ter o domínio de uma língua estrangeira em São Luís no fim da década de sessenta, mas é possível afirmar como hipótese de que se tratou de um critério de distinção social. Outro aspecto é que o irmão de Agostinho, além de sua inserção como professor no campo educacional, também inicia a inserção da família como fornecedora de serviços educacionais. Isso é decisivo para que

Agostinho se envolva com o ensino, inicialmente como professor de inglês, e, posteriormente, como pedagogo e diretor. Nas palavras de Agostinho

Quando meu irmão foi embora para São Paulo em 1975, que eu já tinha dezenove anos, vinte anos, não lembro, e eu assumi já como professor da escola [professor de inglês] e eu continuei o trabalho dele... naquela época, por incrível que pareça, eu era da faculdade de medicina veterinária, na antiga Federação das Escolas Superiores, que hoje é UEMA. Eu fui da segunda turma de medicina veterinária da Federação das Escolas Superiores do Maranhão. E aí comecei a ensinar no Technology, comecei a pegar gosto, quando eu terminei a faculdade de medicina veterinária eu já era o diretor do Technology, meu irmão estava em São Paulo, eu era diretor do Technology, mas não era dono do Technology. Eu assumi o Technology na ausência dele e estava tão envolvido com o ensino de idiomas que esqueci a veterinária e comecei pedagogia na UFMA. Então, aí foi que a coisa se completou (AGOSTINHO, 2016).

No relato da história do Technology aparecem alguns elementos que podem ser interpretados como uma forma de distinção social dessa instituição, algo que a diferencia das demais; ao menos é assim que o porta voz da escola busca o controle das impressões sobre a instituição, algo que posteriormente aparece em relação ao Colégio Inovação. O primeiro desses elementos aparece duas vezes quando Agostinho afirma que “a ideia sempre foi educar através do ensino de idioma” ou quando ele diz que “o inglês ou qualquer que seja o idioma não pode ser um fim em si mesmo, ele é um instrumento para que as pessoas se eduquem”. Esse aspecto é apresentado não só como uma forma de distinção, mas também como uma forma de elo histórico com o ensino e com uma forma de enxergar o papel da educação que legitimaria a fundação do Inovação. Aliás, é outro elemento de distinção social do Technology que, de acordo com a narrativa do entrevistado, faz com que os próprios pais peçam que seja aberta uma escola de ensino básico.

O Technology de São Luís foi a primeira escola aqui em São Luís a trabalhar ecologia no seu currículo. Isso não havia em escola nenhuma. Nem nas escolas de educação básica se falava em ecologia naquela época. E o Technology começou trabalhar ecologia⁹⁴. Então... nos anos 78, 79. Eu me lembro inclusive que naquela época o Technology estava na praça Gonçalves Dias. E isso era tão forte que nós fomos à prefeitura, assumimos cuidar daquela praça e eram as crianças que estudavam inglês que todo sábado iam lá, pintar, plantar, a praça Gonçalves Dias. Então, essa pegada de usar o inglês para a conscientização das pessoas, não só para ecologia, mas pra tudo, para qualidade de vida, para direitos humanos, para bons hábitos, ela foi ficando cada vez mais forte. Até que um dia alguns pais foram a minha sala, eu já tinha terminado pedagogia, não lembro bem a data, foram a minha sala e eles disseram: ‘escute, já que vocês têm essa vocação para educação, por que vocês não abraçam logo de verdade e abrem uma escola?’. Aí a gente achou que era interessante a ideia e começamos a construir um prédio aqui, esse prédio da Holandeses (AGOSTINHO, 2016.)

⁹⁴ Vale destacar que trabalhar o tema da ecologia não se trata de uma exclusividade ou invenção do Technology. Como exemplo basta citar que, no âmbito da Igreja Católica, o tema da Campanha da Fraternidade de 1979 foi “Preserve o que é de todos”, referindo-se ao meio ambiente.

Essa espécie de “mito de origem” da fundação da escola funciona como uma forma de legitimação da sua fundação, tendo em vista que o porta-voz apresenta a escola como sendo fruto do reconhecimento de um trabalho anterior, e como sendo demandada pelos próprios pais. Dizer isso, é o mesmo que afirmar que, apesar de ser uma escola privada, uma empresa, ela não surge por interesses econômicos, mas sim por conta de uma “vocação” diferenciada no ramo de ensino ou, como complementaremos mais à frente, por conta de uma pedagogia que vai além do ensino escolar.

Outro aspecto que merece destaque é a menção no fim da fala de Agostinho ao bairro de fundação da escola Inovação. Como foi dito no início deste tópico, a escola Inovação se distingue das seis selecionadas por ser a mais recente e ter sido fundada já na chamada “área nobre” de São Luís. No entanto, tal como as seis escolas selecionadas, o *Technology* segue a mesma lógica de deslocamento no espaço urbano.

...o Technology nasceu na rua de São João (Centro, rua 13 de maio), depois foi pra rua do Machado na Beira-mar, depois foi pra Gonçalves Dias, depois foi para o São Francisco e Renascença. E foi lá no Renascença que aconteceu esse convite, essa cutucada dos pais para abrimos o Technology uma escola de educação básica. Aí começamos a construir o prédio da Avenida dos Holandeses (AGOSTINHO, 2016).

Sobre sua trajetória no espaço urbano, este agente social afirma que já morou no Parque Amazonas, Filipinho, Cohama, São Francisco, Renascença e atualmente mora na Ponta d’Areia.

Isto posto, outro aspecto que serve como legitimação do direcionamento de Agostinho para a educação é explicado por este agente social a partir da história familiar, mais especificamente da relação do pai com a educação. Como vimos acima, o pai de Agostinho trabalhava no interior, na roça, além do fato que “ele não estudou em escolas, chegou apenas ao terceiro ano primário, na época, mas estudando em casa, com professor particular”. Segundo Agostinho, seu pai

...um dia, roçando com sua enxada, num sol a pino, revoltado com aquele sofrimento todo, já com alguns filhos, sofrendo as mazelas do sol do sertão, ele teve uma espécie de revolta com aquela vida e disse, prometeu, jurou, que os filhos não teriam esta vida. E a partir daquele instante ele saiu da roça e foi para um interior mais próximo (AGOSTINHO, 2016).

Essa forma de apresentar o pai indica uma tentativa de construir uma espécie de explicação que positiva a origem social ao positivar o esforço pessoal para superar sua própria condição socioeconômica. Uma explicação que recusaremos aqui, apesar de considerá-la como uma forma de justificação dos agentes para explicar seu sucesso social.

Agostinho revela ainda, como era decisivo migrar do interior do Maranhão para a capital, para terminar o ensino básico:

...a história do meu pai é pautada dessa luta, ele disse: ‘meus filhos não terão essa vida sofrida que eu tenho, eu juro que pelo menos o mais velho terminará o Ginásio’. Porque naquela época, quem terminava o Ginásio era doutor. Porque nos interiores não havia Ginásio, Ginásio é hoje do quinto ao nono ano. Não havia Ginásio no interior. Então, quando os filhos chegavam no Ginásio eles iam para cidade (AGOSTINHO, 2016).

Por fim, sobre a relação do pai com a educação, após perguntar se os pais eram da área da educação – mas com o intuito de obter informações sobre a origem social e categoria socioprofissional dos pais – Agostinho responde que

Então, porque que a história do meu pai é interessante para sua pergunta? Porque ele pensou assim: ‘meus filhos não terão a vida que eu tenho e o caminho é a educação. Porque eu não tenho dinheiro, eu não tenho terras, eu não tenho gado, eu não tenho nenhum bem material. E eu não tenho porque não tenho educação. Então meus filhos vão estudar, eles não vão ser como eu sou’. E por isso que todos nós lutamos muito. Se você perguntar qual a razão do sucesso da família, é que todo mundo que se colocou e ainda se coloca nos estudos, foi com essa garra que o pai passou para gente. É uma garra que não era só motivação, era uma garra de obrigação. A gente podia falhar em tudo para o meu pai, menos na escola. Então para o nosso pai era sagrado. E isso realmente não só nós herdamos do pai como passamos para nossos filhos. A família inteira tem uma queda, uma motivação para educação. (AGOSTINHO, 2016)

Todo o relato de Agostinho sobre a história da família e mais especificamente sobre a relação do seu pai com a educação releva alguns aspectos relevantes para a pesquisa, porém oculta outros. Os relatos de Agostinho revelam efetivamente o peso das estratégias educativas para as estratégias de reprodução social do grupo familiar. Do ponto de vista objetivo a migração para São Luís e o investimento em “boas escolas” públicas ou privadas (Liceu e Marista, como vimos anteriormente) no ensino médio são suficientes para confirmar este aspecto.

Por outro lado, Agostinho não revela o papel da mãe na história, que é uma coadjuvante não citada, o que pode indicar tanto o papel subordinado da mulher do interior do Maranhão numa dada época no que tange às decisões familiares, quanto uma espécie de forma “patriarcal” de contar uma história, tendo em vista o papel muito comum da mulher (ao menos nas classes mais baixas) na educação dos filhos em oposição ao papel do homem de sustento da família.

Além disso, outra espécie de “mito de origem” aparece no seu relato: um tipo de relação original com a educação que advém da família, especificamente do pai, e que legitima

a “vocação” de Agostinho e da família para a educação. Efetivamente a “herança” que Agostinho se refere pode ser interpretada sociologicamente como uma disposição adquirida que direciona a aspiração do êxito social, da ascensão social, via educação.

Outra questão que coloquei para Agostinho foi qual a participação da sua esposa na história de fundação do Technology e do Inovação? Sobre isso ele respondeu o seguinte: “a minha esposa fez intercambio nos Estados Unidos quando ela era adolescente, e quando voltou ela foi ensinar inglês no Technology. Ela começou a ensinar no ano que eu comecei a ensinar.” Cecília Martins⁹⁵ é formada em administração pela UEMA e “é hoje a diretora administrativa das duas empresas”. Quando questionei se o Inovação é um projeto do casal ele respondeu:

Sim! O Technology, na verdade, nós começamos a ensinar no Technology. Quando meu irmão foi embora pra São Paulo, eu assumi, não éramos casados ainda, mas eu assumi a direção da escola. Ai logo depois de um ano que estávamos no Technology, nós resolvemos comprar o Technology do meu irmão... Aí ela se formou em administração, largou a sala de aula, o magistério, foi cuidar da parte administrativa. E eu tinha saído da veterinária, estava na pedagogia, fiquei sempre na área pedagógica e ela sempre na área administrativa (AGOSTINHO, 2016).

Nesse caso, o papel de Cecília Martins parece ter sido fundamental; isso associado a diversos fatores: sua competência administrativa (formal, garantida pelo diploma, e prática, no sentido de uma “habilidade”); formação pedagógica de Agostinho, e seus capitais econômicos. Essas prerrogativas aumentam as chances de obter êxito num empreendimento educacional privado que efetivamente exige condições que não são necessariamente acumuladas por um único agente social.

4.3 Três aspectos de distinção no espaço escolar: pedagogia, tecnologia e filosofia

Tendo posto essa questão, interroguei sobre o que é central na pedagogia escolar? Agostinho já havia explicado que o Inovação⁹⁶ é um sistema de ensino nacional que funcionava num sistema de parceria que poderia se instalar em qualquer escola e esta utilizaria seu material didático. Depois o Inovação passou a funcionar como franquia, ou seja, quando é aberta uma unidade esta utiliza “não só o material didático”, mas também a “identidade visual, a propaganda, o comercial, as cores, o fardamento”. No que tange a

⁹⁵ Trata-se de um nome fictício.

⁹⁶ Vale ressaltar que Agostinho afirmou que o Inovação foi comprado pela Pierson, uma empresa de educacional de caráter mundial que, em São Luís, afirma Agostinho, comprou também o Technology, a Microlins (empresa que oferece principalmente cursos na área de informática), a Wizard (empresa que oferece cursos de idiomas) e “mais ou menos umas oito a dez entidades educacionais” que a Pierson teria comprado.

pedagogia Agostinho destaca que adotou o Inovação pela sua ênfase no vestibular, por sua utilização da tecnologia e pela sua perspectiva transdisciplinar de ensino.

Eu me encantei com o Inovação por três motivos, que na época eram mais fortes ainda. Primeiro, a questão mesmo do vestibular. O Inovação nasceu de cursinho... Então, invés de começar pela educação infantil, eles começaram lá de cima. Então eles ficaram muito fortes no vestibular, o Inovação foi campeão de vestibulares, ainda é em muitos estados do Brasil. (...) A segunda coisa que me apaixonou no Inovação foi a tecnologia. Eu sou vitrado em tecnologia em educação. E o Inovação foi, e ainda é, a escola que tem mais recursos tecnológicos do Brasil. O Inovação desenvolveu um projeto com a USP chamado sala do futuro; hoje que a gente vê em sala de aula projeção em 3D, de navegação na internet, uma série de coisas, o Inovação foi precursor disso no Brasil quando ainda nem tinha essa navegação toda na internet. O Inovação foi o primeiro a usar sistema 3D na sala de aula, foi o primeiro a usar os e-books, os livros eletrônicos, foi o primeiro a usar no Brasil e eu me encantei com isso. E a terceira coisa que eu gostei do Inovação, foi na educação fundamental, que a gente só veio aderir depois, mas eu me apaixonei na educação fundamental porque o Inovação já naquela época tinha a ideia de acabar com o currículo linear de disciplinas e mudou para eixos temáticos. (...) É mais do que uma inter é uma transdisciplinaridade, ou seja, em vez de procurar estudar um conteúdo de uma matéria, eles estudam um problema... (AGOSTINHO, 2016)

Essas três características do Inovação são também formas de distinção social. A primeira, que diz respeito ao vestibular, revela uma relação ambígua com este, sobretudo com o ENEM, tendo em vista que por um lado Agostinho afirma “embora eu não seja favorável à educação voltada com essa “neura” de vestibular” e por outro “a escola tem essa finalidade, preparar as pessoas para a universidade”. Tratando especificamente do ENEM ele afirma que

...eu acho que ele tá mudando de cima para baixo, na verdade a coisa devia começar da educação infantil chegando lá na universidade. Mas de qualquer forma, o ENEM, mudando o tipo de perguntas, de questões de vestibular para acesso à universidade, ele termina forçando uma mudança no ensino médio que por sua vez vai forçar uma mudança no ensino fundamental e infantil. E isso é muito bom. Ou seja, ele coloca um problema na prova, ele não coloca mais uma pergunta de conteúdo. Isso foi um lado muito legal do ENEM, muito bacana, realmente é um ponto de mutação no exame. Todavia o ENEM acirrou uma supervalorização do exame para a universidade, porque essa pontuação de escolas, já que o exame é nacional, quando não era nacional não era tanto assim, há uma correria muito grande, aumentou um pouco mais a idolatria do exame para a universidade. As próprias escolas estão concorrendo e com elas os alunos concorrem de uma forma mais febril, endeusando de uma forma exagerada a escola e o aluno que passam o ENEM com a pontuação alta (AGOSTINHO, 2016).

Essa primeira característica releva as tensões presentes numa escola privada de alto custo que precisa não somente aprovar no vestibular, mas também apresentar algo que a diferencie das demais no que diz respeito ao ensino, não podendo “reduzir” o seu papel social, o que seria reduzir sua importância social, apenas a aprovação no vestibular e muito menos negar essa dimensão da aprovação. Mas também revela que a ação escolar real pode estar

muito mais próxima do tipo ideal da ação escolar do que foi possível verificar a partir da observação empírica do site.

É importante ressaltar que a análise do site realizada no início deste capítulo, apesar de classificar de forma típica ideal a ação escolar do Inovação como filosoficamente orientada, já havia identificado as ambiguidades na ação escolar real, sobretudo quando se tratava na complexa relação da escola com a tecnologia, ora apresentada como um “valor”, como um fim em si mesma, ora apresentada como sendo um instrumento para preparar o aluno para o vestibular. Todavia, a entrevista revela que a relação da escola com a tecnologia vai além desses aspectos.

A segunda característica é a utilização da tecnologia, que opera como uma forma de dupla distinção social, tanto por se utilizar da tecnologia quanto por um certo pioneirismo reivindicado nesse uso. Além disso, a utilização da tecnologia é o que justifica, segundo o ponto de vista deste agente social, tanto um alto preço das mensalidades do Inovação quanto a localização no bairro do Calhau, tendo em vista que ao ser indagado o porquê desse bairro Agostinho responde o seguinte:

O Inovação é uma escola cara. Sempre foi uma escola muito cara, o Technology também. Porque que é cara? Porque o Inovação teve essa vertente da tecnologia. Hoje é até mais barato se usar tecnologia, mas no início do Inovação, para você ter uma ideia, a nossa sala 3D, nós fomos a terceira escola Inovação do Brasil a usar uma sala 3D, e na época a sala 3D do Inovação eu me lembro que ela custou o preço de um carro, foi financiado durante muitos anos por um valor imenso. Então, esse custo da tecnologia força com que tenhamos alunos que possam pagar. (AGOSTINHO, 2016)

Em complementação a isso Agostinho afirma que

No entanto, o Inovação, sabendo da necessidade de não só atender a classe de elite econômica, o Inovação tem projetos sociais. E hoje nos mantemos um projeto social num bairro chamado Residencial Pirâmide, onde nos mantemos uma escolinha comunitária, que tem cerca de 100 alunos. Nós não só mantemos essa escola, como nós também fazemos um trabalho de interação, de troca de compartilhamento, entre o que nós ensinamos aqui e o que os alunos de lá aprendem e os professores e lá também. Então a gente trabalha o lado da responsabilidade social também. É uma pena que, como a escola Inovação tenha esses custos, o Inovação não possa se espalhar em lugares onde pessoas poderiam ter acesso a sua tecnologia. (AGOSTINHO, 2016)

Cabe aqui um parêntese sobre a noção de “responsabilidade social”. Designar-se como tendo “responsabilidade social”, palavra muito comum em grandes empresas, funciona como uma denegação – e ao mesmo tempo revelação – de que apesar de todas as justificativas pedagógicas ou “filosóficas” sobre suas ações, trata-se de uma escola que, principalmente

(mas não exclusivamente) por suas altas mensalidades atende a grupos privilegiados economicamente. Além disso, a “responsabilidade social” é uma maneira de negociar uma “boa imagem” no mundo social, ou seja, a possibilidade de apresentar-se como uma instituição que transcende o papel escolar da escola.

Por fim, a terceira característica, que ele apresenta como uma forma de ensino transdisciplinar, está ligada a uma perspectiva pedagógica específica, a uma concepção sobre o que significa educar. Esse é um critério de diferenciação, de distinção social, tendo em vista que a escola transcende o seu papel de oferecer os conhecimentos do ensino básico e de preparar para o vestibular. A perspectiva de Agostinho, que já estava presente na forma que o *Technology* tinha de se diferenciar, sendo, segundo seu relato a causa do pedido dos pais para a criação de uma escola de ensino básico, é que

...o conteúdo é instrumento, a tecnologia é instrumento, o Enem é instrumento, a universidade é instrumento, o diploma, tudo é instrumento. Que na verdade a grande questão que o aluno desde cedo deve se preocupar é com, é um pouco o que a Logosofia⁹⁷ defende, a questão do sentido da vida. (AGOSTINHO, 2016)

Quando eu questionei Agostinho diretamente sobre o que o Inovação apresenta de diferente das demais escolas, ele deu ênfase justamente a esse aspecto que ele chamou de uma “filosofia de trabalho”:

...mas a gente tenta fazer uma escola que ensina com a vida. Nós nunca gostamos desse slogan ensinar para vida, nunca gostamos. Porque ensinar para vida da ideia de que você aprende, aprende, aprende, e pronto, agora está pronto para viver. E isso não faz sentido para nós. Isso é incongruente. Nós sempre quisemos ensinar com a vida. (...) Não queremos que eles esperem se formarem, para pronto, agora estou pronto para viver. Isso é incongruente para nós. Por isso é que nós achamos que esse é um diferencial (AGOSTINHO, 2016).

É relevante que apesar de todas as ambiguidades da ação escolar real do Colégio Inovação, percebidas, sobretudo, na relação da escola com o vestibular e com a tecnologia, o agente social entrevistado insista em enfatizar uma questão “filosófica” – “o sentido da vida” – como elemento fundamental que o diferencia das demais escolas. Essa ênfase reafirma a pertinência analítica de classificar de forma típica ideal a ação escolar do Inovação como filosoficamente orientada, ainda que seja para continuar comparando com o tipo ideal da ação escolar (indicado no início deste capítulo) e verificando as aproximações e distâncias deste.

⁹⁷ Doutrina ético-filosófica, desenvolvida pelo pensador argentino González Pecotche (1901-1963), que busca ensinar o homem a conquistar sua autotransformação através da evolução consciente do pensamento.

Se essa é a particularidade do Inovação, é preciso refletir sobre as condições sociais que a tornam possível.

4.4 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social

Tendo colocado essas questões, é preciso indagar não somente quais as formas de distinção social da escola no espaço escolar, mas também quais as condições objetivas que permitem as práticas distintivas. Para compreender essa questão é preciso relacionar a história da instituição à história dos agentes ligados a ela, sobretudo a história do grupo familiar inicial de Agostinho e depois da família Agostinho/Cecília.

Inicialmente a migração para a capital, como parte das estratégias de reprodução social do grupo familiar, deve ser compreendida como parte das estratégias educativas da família, tendo em vista que Agostinho e os irmãos estudaram em escolas tradicionais (Liceu e Marista), reconhecidas como “boas escolas” de São Luís. Como vimos, dessas escolas os irmãos de Agostinho vão para o ensino superior, sendo que quatro fazem os prestigiosos e concorridos cursos de Direito e Medicina, outros dois para Administração, um para Agronomia, um Cartógrafo e o próprio Agostinho para Medicina Veterinária/Pedagogia.

Aspecto relevante é que o filho mais velho é professor de inglês e administrador. Foi ele que abriu um curso de inglês que posteriormente se tornaria o *Technology*. Não foi possível verificar de onde vem essa disposição, e as condições econômicas e culturais, para investir num empreendimento educacional, entretanto, postulo que este é fundamental para a ascensão social do grupo familiar. Basta notar que, contando com Agostinho, quatro irmãos ensinaram no *Technology*, que parece ter permitido a concentração de capitais formando um tipo de “capital familiar” que, além de permitir o acesso a uma língua estrangeira deu uma segurança financeira para os agentes ligados a instituição.

Da mesma forma, é possível interpretar como decisiva e como estratégia matrimonial o casamento de Agostinho e Cecília, o que certamente aumentou seu capital econômico e possibilitou a compra do *Technology*. Além disso, o casamento também possibilita a construção de uma espécie de “capital familiar” na medida em que a competência administrativa de Cecília e a competência pedagógica de Agostinho, disposições adquiridas com a experiência no *Technology* e com a escolarização e socialização que advém de um curso superior, são decisivas (e desigualmente distribuídas na sociedade) para gerir um empreendimento educacional privado de ensino básico.

Ao menos parcialmente, essas condições são decisivas para que o Inovação se apresente como uma escola distintiva no espaço escolar ludovicense. A história do grupo familiar de Agostinho (e do *Technology*) e a união dele com Cecília, ou seja, suas estratégias de reprodução, possibilitam que a escola Inovação surja no espaço escolar com condições objetivas de adotar estratégias de distinção (LANGOUET e LEGER, 1991) no espaço escolar, seja por sua localização no espaço urbano, por seu desempenho no vestibular, por sua perspectiva pedagógica, por adotar uma “filosofia”, pelo uso da tecnologia ou por sua relação ambígua como ENEM.

CAPÍTULO V

COLÉGIO DESENVOLVER: UMA AÇÃO ESCOLAR LITERARIAMENTE ORIENTADA

O Colégio Desenvolver, localizado no Renascença II, apresenta um quadro de 292 funcionários, além de biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes e salas para professores e diretores. Tanto a localização quanto a estrutura física citadas são elementos que esta escola compartilha com as outras duas já analisadas neste trabalho (INEP, 2015; QEDU, 2015).

Por outro lado, a escola aqui em pauta diferencia-se das outras duas inicialmente pelo número de alunos. São 2002 alunos no total. A maioria dos alunos está no ensino fundamental, havendo 581 alunos nos anos iniciais (1º a 5º ano) e 612 nos anos finais (6º a 9º ano). Esse número é bem maior do que os que estão na Creche (254 alunos) e na Pré-escola (195). Por sua vez, no ensino médio há uma quantidade de alunos inferior aos dois segmentos do Ensino Fundamental, porém bastante expressiva (390 alunos). Ressalta-se que os alunos do Ensino Médio estão distribuídos de forma igual entre as três séries: 126 no 1º ano, 137 no 2º ano e 127 no 3º ano.

Outra diferencia é relativa aos equipamentos. Diferente das anteriores, esta escola tem um número de computadores para uso administrativo (100) bem superior ao número de computadores para uso dos alunos (26), o que pode indicar que a escola tenha uma organização interna muito informatizada por um lado e, por outro, que não dá tanta ênfase ao uso da tecnologia em sua ação escolar.

Além desses aspectos, outras características serão fundamentais na comparação com o tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho.

Dessa forma, é pertinente observar que as taxas de participação do Colégio Desenvolver no ENEM (94%) são altas, sendo o vestibular um destino quase que “natural”, ou melhor, naturalizado, para aqueles que estão concluindo o Ensino Médio. Não somente prestar o vestibular, mas o bom desempenho também é uma das características dos alunos do Colégio Desenvolver, tendo em vista que o capítulo anterior deste trabalho (ver Capítulo 2) mostrou que a escola tem tido êxito no que tange a aprovação no vestibular (entre 2010 e 2014, a escola chegou as seguintes posições no ranking – 1º em 2010, 2º em 2011, 4º em 2012, 3º em 2013 e 3º em 2014).

Esses aspectos – prestar o vestibular e ser aprovado – podem ser interpretados, ao menos em parte, como resultado da ação escolar do Colégio Desenvolver, o que indica neste primeiro momento uma adequação com uma das características do tipo ideal da ação escolar: levar o aluno a ser aprovado no vestibular no menor tempo possível.

As condições para isso são “ideais”, tendo em vista que a escola apresenta baixíssimas taxas de distorção-idade série, ou seja, quase a totalidade dos seus alunos estão em idade escolar normal não apresentando atraso escolar. Nos anos iniciais esta taxa é de 0% no 1º, 2º, 3º e 4º ano, chegando a 1% no 5º ano. Nos anos finais a taxa total é de 1%, com algumas variações entre as séries⁹⁸, da mesma forma que a taxa total do Ensino Médio é de 2%, também com algumas especificidades entre as séries⁹⁹ (INEP, 2015; QEDU, 2015).

Diretamente ligado a essa característica do tipo ideal, mas também inseparável da outra característica, estão as altas taxas de rendimento dos alunos no Ensino Médio, ou seja, um índice de aprovação sempre próximo de 100%. No Ensino Fundamental estas chegam a 99,7% nos anos iniciais e 99,3% nos anos finais. No Ensino Médio esta é de 95,4%, resultado que indica uma proximidade entre o resultado da ação escolar da escola e a outra característica do tipo ideal, que é levar o aluno a concluir o ensino básico no menor tempo possível.

Tal como as outras duas escolas, essa primeira análise aponta para uma adequação entre o tipo ideal da ação escolar e o resultado efetivo da ação escolar do Colégio Desenvolver. Entretanto, não quero chegar à conclusão apressada de que as ações escolares do Desenvolver são orientadas por uma racionalidade quanto a fins, ao contrário, é preciso investigar empiricamente o sentido que orienta sua ação escolar. Para isso, da mesma forma que fiz anteriormente, tratarei de observar de forma sistemática o site do Colégio Desenvolver para tentar apreender o sentido que orienta sua ação escolar a partir da impressão que este estabelecimento constrói de suas próprias ações em seu site para depois comparar com a ação escolar ideal-típica.

Em comparação ao site do Colégio Três Irmãs, o site do Desenvolver não apresenta de forma explícita nenhuma filiação pedagógica, o que pode remeter a pedagogia a um lugar marginal ou secundário na impressão que a instituição tenta construir de si mesma¹⁰⁰.

⁹⁸ 1% no 6º ano; 1% no 7º ano; 3% no 8º ano; 0% no 9º ano.

⁹⁹ 1% no 1º ano; 4% no 2º ano; 1% no 3º ano.

¹⁰⁰ A proposta pedagógica é definida da seguinte forma: “O Colégio Desenvolver desenvolveu seu próprio processo pedagógico, visando uma aprendizagem significativa mediante uma abordagem que leva em consideração o potencial do aluno e as diferenças individuais.”

A filiação pedagógica da escola aparece no “Manual de Gestão Desenvolver”¹⁰¹. Neste a escola declara que “O aluno está no centro do processo pedagógico, sua aprendizagem e êxito são os principais objetivos. Para isso, a maior referência é a concepção socioconstrutivista.” A escola define sua prática pedagógica, sobretudo a relação entre professor e aluno, da seguinte forma:

Em nossa prática a ação do aluno tem grande importância. A sala de aula é um espaço de produção e elaboração pessoal e coletiva onde o foco não é a fala unilateral do professor, já que temos como princípio que o conhecimento é construído através da ação e interação do aprendiz com o objeto de conhecimento, seus pares e professores. É como “sujeito” deste processo que o aluno poderá elaborar uma representação pessoal dos conteúdos ou objetos da realidade (Manual da Gestão Desenvolver, 2016).

No intuito de objetivar essa instituição, sua representação e sua ação educativa, é pertinente reter algumas expressões que a escola usa para se autoapresentar, tais como “políticas de gestão”, “nossa marca” e “responsabilidade social”. A escolha dessas palavras não é natural, nem aleatória, e difere das formas como as outras duas escolas se apresentam. O Colégio Três Irmãs com palavras e explicações pedagógicas e o Colégio Inovação com palavras e explicações filosóficas.

A menção às “políticas de gestão” da escola e a sua “marca” já indicava uma proximidade da escola com uma lógica empresarial, tendo em vista que essas palavras “pertencem” (não exclusivamente) a esse mundo. Quando observamos a maneira como a escola descreve sua “responsabilidade social” percebemos isso de forma mais clara. A descrição revela que em 2006 “a escola associou-se ao Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão (ICE-MA), iniciando um novo foco na gestão, o da responsabilidade social”. Destaca-se ainda, no site, um depoimento da fundadora da escola que complementa essa percepção: “Quando só se falava em qualidade total para as indústrias, já estudávamos e implantávamos ferramentas adaptadas à realidade da escola. Iniciava-se um processo de gerir o Desenvolver como uma empresa, visando atender melhor as famílias”.

Essa relação da escola com uma lógica empresarial indica um dos aspectos que formam a ação escolar do Colégio Desenvolver. Ao prosseguir na observação do site essa característica aparece quando observamos os diferentes espaços que compõem a escola internamente, as atividades extracurriculares (sobretudo o esporte) e no que a própria escola designa como “parcerias”.

¹⁰¹ A diretora da escola, após pedido meu, me entregou o documento após a entrevista. Voltarei a tratar da pedagogia mais à frente neste capítulo quando estiver analisando a entrevista.

No que tange aos espaços internos da escola, destacam-se: administração, área de convivência, miniauditório, biblioteca, cantina, casa da vovó (destinado à educação infantil), ginásio, área de lazer para o maternal, quadra coberta, quadra descoberta, recepção, sala de arte, sala de estudo, cinearte¹⁰², sala de tutoria¹⁰³ e a lojinha, que funciona em parceria com a Loja de Uniformes Fulustreka. É importante observar que existe uma empresa no próprio interior do espaço escolar.

No que diz respeito ao “esporte”, a escola apresenta uma parceria com a PROSPORT Qualidade de Vida, “uma empresa especializada na consultoria em atividades físicas” que desde 1997 é responsável pelo esporte de quadra da escola (vôlei, basquete e futsal). Além dessas últimas atividades, os alunos do Desenvolver tem desconto nas seguintes atividades fornecidas fora da escola: Natação, Musculação e Balé.

Sobre as “parcerias”, estas compõe mais um elemento que corrobora com o fato de que ao menos parte da ação escolar do Desenvolver se caracteriza por uma proximidade com a lógica empresarial. Identificamos quatro empresas ligadas à escola: 1) *Sistema de Ensino Pueri Domus*, com o qual a escola tem parceria desde 1995 e utiliza seu material didático e seu programa de formação continuada de professores; 2) *Sistema de Ensino Poliedro*, que a escola utiliza desde 2004 no Ensino Médio se valendo dos seus simulados, programas de acompanhamento do corpo docente e encontros pedagógicos; 3) *Eleva Educação*, implantado na escola em 2016 e que tem como um de seus projetos um currículo complementar “com base em seis habilidades socioemocionais” – pensamento crítico, proatividade, comunicação, colaboração e curiosidade; 4) *The Kids Club FunLanguages*, um curso de inglês oferecido por esta empresa que é uma franquia inglesa e que utiliza um método de ensino com ênfase na comunicação que busca fazer com que a criança aprenda como se fosse sua primeira língua.

Frente a esse conjunto de fatores a questão a ser respondida é a seguinte: além desse estabelecimento construir uma impressão de que opera a partir de uma lógica empresarial, o que mais podemos afirmar a partir da constatação de que um conjunto de empresas compõe o espaço da escola ofertando uma série de atividades?

A resposta a essa pergunta é que o Colégio Desenvolver, tal como as outras duas escolas, se organiza de tal forma que incorpora em suas práticas escolares uma série de dimensões que satisfazem a “parentocracia educacional” (ver Capítulo 3), um processo mais

¹⁰² Trata-se de algo similar a uma sala de cinema, com cadeiras enfileiradas e uma tela.

¹⁰³ A escola possui o que intitula de “ação tutorial”, que se trata de um programa onde um professor-tutor “acompanha, de forma individualizada, o processo educativo dos alunos, facilitando sua integração na escola e na turma, fomentando sua participação”.

amplo que implica “todo um mercado ‘paraescolar’, voltado para uma clientela de pais consumidores que demandam ajuda na gestão da escolaridade da prole” (NOGUEIRA, 2010, p. 224). Dessa forma, as características descritas acima que apontam o que Colégio Desenvolver oferece – lojas internas, esportes e parcerias com empresas educacionais – a escola tem a possibilidade de contornar tanto quanto possível essa provável concorrência dos pais que almejam oferecer múltiplas atividades a seus filhos.

A observação do site realizada até aqui, sugere uma organização adequada à lógica parentocrática, e uma peculiaridade do Desenvolver quando este incorpora empresas educacionais no interior do seu espaço escolar fazendo “parcerias” com estas. Porém, é preciso voltar ao início da discussão e questionar o que orienta a ação escolar do Desenvolver a partir da impressão que o estabelecimento constrói de suas práticas para depois comparar com o tipo ideal da ação escolar construído.

Para tanto é preciso continuar observando as atividades que a escola propõe aos alunos. Para alcançar este objetivo realizarei aqui uma descrição dos “projetos” que a escola apresenta relacionados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental I, ao Ensino Fundamental II, ao Ensino Médio e, por fim, aquilo que a escola apresenta como relacionado à sua biblioteca. Depois das descrições será preciso refletir sobre a caracterização da ação escolar do Desenvolver.

Na educação infantil destacam-se dois projetos: *Artes e Ciranda de Leitura*. No primeiro as crianças pintam, esculpem, criam, visitam exposições de outras crianças e de artistas consagrados. No segundo, a criança escolhe um livro por semana e leva-o para casa para ler com a família e registra no caderno do projeto o que mais lhe interessou. O livro e o caderno retornam à escola na semana seguinte para socialização com o grupo.

No Ensino Fundamental I destacam-se quatro projetos: *Leitura, Ortografia, Roda de Leitura e Visita à Biblioteca*. No primeiro, é sugerido no início de cada unidade um trabalho em torno de gêneros textuais definidos para cada ano escolar onde o aluno cria textos orais ou escritos. No segundo são propostos semanalmente atividades que envolvem a análise e reflexão da grafia correta das palavras em textos e a construção de conceitos sobre a escrita. Os dois últimos ocorrem alternadamente a cada quinze dias. No Roda de Leitura são selecionadas obras literárias que o aluno leva para casa, apresenta seus colegas e troca por outra obra. Alternadamente à troca e apresentação, que ocorre a cada quinze dias, os alunos fazem visitas à biblioteca.

No Ensino Fundamental II, além de ser mantido o projeto Roda de Leitura, destacam os projetos *Núcleo de Trabalho e Pesquisa*, elaborado com base nas diretrizes curriculares do ENEM e composto por oficinas que ajudam no desenvolvimento de análises de temas variados; *Jogos Interclasses*, com competições vôlei, basquete e futsal masculino e feminino; *Teatro*, oferecido como curso extracurricular e que culmina com a apresentação de uma peça no fim do ano letivo; *Arte na Escola*, que dá ao aluno “a oportunidade de conhecer e apreciar a arte de diferentes artistas entre eles: Van Gogh, Gustavo Rosa, Piet Mondrian, Candido Portinari, Romero Britto, Aldemir Martins e Salvador Dalí”.

O Ensino Médio apresenta quatro projetos¹⁰⁴: no *Balcão de Redação* toda semana o aluno elabora um texto baseado em tema atual sugerido; o *Circuito Desenvolver* é um evento artístico-esportivo; *A Simulação das Nações Unidas do Desenvolver (SONUD)* é um evento, que acontece desde 2012, em que os alunos simulam a diplomacia internacional; *Pontes de Macarrão* consiste em um trabalho em grupo em que os alunos elaboram sua maquete com base nos conteúdos trabalhados na aula de Física.

Em relação ao Ensino Médio, cabe um parêntese, tendo em vista as afirmações emblemáticas para este trabalho, sobre o terceiro ano: “O Colégio Desenvolver tem a consciência da importância de um projeto específico para o 3º ano¹⁰⁵...”. Esse projeto específico é explicado da seguinte forma: “As ações do projeto são voltadas para a preparação para o ENEM e para os principais vestibulares do país...”. Essas ações incluem “Orientação e planejamento de estudo individual”, “Aulas de revisão”, “Encontros de motivação”, “Grupos de estudo” e “Desenvolver na Universidade (apoio e acompanhamento no período do Enem)”. Sobre os resultados dessa especificidade no terceiro ano, seus agentes afirmam que “Todas essas ações têm se refletido em excelentes resultados, tanto nas universidades locais como nas de outros estados”. As implicações dessa especificidade em relação ao terceiro ano do Ensino Médio serão discutidas mais abaixo.

Por fim, sobre sua “biblioteca” a escola destaca: *dicas de leitura*¹⁰⁶, enviadas mensalmente a pais, alunos e funcionários da escola por e-mail e expostos nos murais das

¹⁰⁴ Além disso, a escola participa da Olimpíada Brasileira de Astronomia (desde 2006), da Olimpíada Brasileira de Física (desde 2002), da Olimpíada Brasileira de Matemática (desde 2002) e da Olimpíada Brasileira de Química (desde 2005).

¹⁰⁵ Do ponto de vista sociológico o colégio não pode ter “consciência” alguma, apenas os agentes que o compõe. Atribuir “consciência” a uma entidade coletiva é um tipo de reificação que produz um efeito de naturalização ou essencialização, como se esta característica fosse inerente a esta instituição e não produto da história e propriedades sociais dos agentes que a compuseram e a compõe.

¹⁰⁶ Dicas de leitura aparecem também para cada segmento do ensino. Na Educação Infantil a escola sugere os livros “Que animal eu vejo?”, “A descoberta da joaninha” e “Quando meu irmãozinho nasceu”. Para o Ensino Fundamental I os livros são “Diário de uma garota nada popular” e “Adivinhe se puder”. No Ensino

escolas; a *Campanha do Gibi*, onde anualmente os alunos doam gibis para a biblioteca como forma de incentivar a leitura; o *Carrinho de Leitura* é levado semanalmente até os alunos na hora do recreio para apresentar as aquisições da biblioteca; a *Feira Literária Desenvolver* ocorre em outubro com uma série de atividade de incentivo à leitura – narração de histórias, oficinas de arte, poesias, saraus, e a presença de editoras locais¹⁰⁷ para apresentar seus lançamentos e principais obras; em a *hora do conto* alunos e professores da Educação Infantil vão até a biblioteca mensalmente para ouvir uma história de forma lúdica; em *leitor do mês e do ano* um aluno de cada turma é escolhido como leitor do mês a partir da análise das fichas-resumos devolvidas após a leitura, bem como no fim do ano letivo alunos são premiados com livros e recebem certificados.

É pertinente ressaltar que segundo a escola, os “projetos” não somente para os alunos, mas objetivam envolver pais, funcionários da escola e outros grupos extramuros, tal como podemos ver nos dois exemplos que seguem: 1) *Voluntários da Leitura* é um projeto onde funcionários da escola levam o mundo da literatura¹⁰⁸ para crianças, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social ou de saúde; 2) *Cooperativa Literária*, lançado em 2015, disponibiliza obras literárias e incentiva trocas de obras entre funcionários, pais e responsáveis pelos alunos numa biblioteca aberta ao público.

As descrições acima realizadas são o suficiente para justificar a especificidade da ação escolar do Colégio Desenvolver a partir da impressão que o estabelecimento constrói de si mesmo. Chamarei de ação escolar literariamente orientada, pois como vimos há uma ênfase na leitura (individual e coletiva, para casa e na escola), na escrita (resumos de livros e redações), na literatura, em diferentes tipos de arte (teatro, pintura) e mesmo, como vimos no parágrafo anterior, do incentivo à leitura para pais, funcionários e grupos em situação de vulnerabilidade.

Apesar da leitura ser um elemento central em qualquer fase do processo de escolarização secundário, bem como em qualquer outro nível de ensino, as descrições acima revelam que não podemos reduzir a ação escolar do Desenvolver a uma utilização quanto a

Fundamental dois os livros indicados são “A ilha do tesouro” e “Manual prático de bruxaria”. Para o Ensino Médio a dica é o livro “Codinome Verity”. No item “biblioteca”, especificamente no seu sub-item “novas aquisições” há ainda os livros “Os miseráveis” e “Questões do coração”. Uma sociologia da leitura certamente questionaria o nível de leitura, obras e autores situados no campo literário. O mercado literário não se distingue somente por ler, mas pelo o que se lê? Dessa forma, para uma análise mais aprofundada seria necessário pensar o lugar que essas obras ocupam tanto no campo literário quanto em relação ao campo educacional. Sobre este último seria pertinente verificar, por exemplo, se essas obras se aproximam do tipo de leitura exigida no vestibular ou se indicam um certo “diletantismo” próprio de grupos dominantes que concentram capital cultural.

¹⁰⁷ Não há indicação de quais editoras participam da Feira Literária.

¹⁰⁸ Via histórias, poesias, atividades recreativas, lanches e conversas.

fins da leitura, como se esta se enquadrasse perfeitamente aos objetivos do tipo ideal da ação escolar. Ao contrário, a ação escolar literariamente orientada indica um afastamento do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho, tendo em vista que os diferentes projetos literários são apresentados como um fim em si mesmos e a literatura como um valor que orienta as práticas escolares.

Obviamente, tal como concluímos em relação as outras escolas, a ação escolar literariamente orientada é ela mesma um tipo ideal, construído como se a ação escolar fosse não contraditória apenas para efeitos de investigação (WEBER, 2003). A ação escolar real é contraditória e isso pode ser observado quando percebemos que se, por um lado, a ação escolar literariamente orientada se afasta do tipo ideal da ação escolar, por outro lado, quando observamos o terceiro ano é inegável que a ação escolar do Desenvolver se aproxima de uma das características do tipo ideal: preparar o aluno para que ele seja aprovado no vestibular no menor tempo possível.

5.1 Estratégias educativas e de reprodução familiar: a trajetória do grupo familiar da fundadora do Colégio Desenvolver

O Colégio Desenvolver apresenta um dos melhores desempenhos nos *rankings* do ENEM ao longo dos anos, estando sempre entre os quatro primeiros. Em relação às seis escolas selecionadas neste trabalho, esta escola se diferencia das demais por não ter surgido no Centro da cidade, mas sim no bairro do Olho d'Água, deslocando-se posteriormente para o bairro do Renascença e depois abrindo um polo no bairro do Calhau.

De forma semelhante ao capítulo anterior, as informações foram colhidas a partir de uma entrevista com um agente oficial da escola¹⁰⁹. A entrevista se deu em meados de dezembro de 2016, na escola do bairro do Calhau.

Inicialmente busca-se reconstituir as propriedades sociais (categoria socioprofissionais, escolaridade, origem social) dos fundadores desta escola, bem como do grupo familiar.

¹⁰⁹ O acesso foi facilitado por um professor, também da UFMA, cuja irmã é Diretora Financeira da escola em questão. Esta última tentou articular uma entrevista com a fundadora da escola, no entanto, sob a justificativa de ser muito reservada, a fundadora e Diretora Geral das escolas indicou uma de suas filhas, Milena (nome fictício) que já foi Diretora do ensino fundamental II e ensino médio do polo do Renascença e agora é Diretora da educação infantil e fundamental no polo do Calhau. A irmã de Milena é Diretora da Educação Infantil e Fundamental I no polo do Renascença. Neste mesmo polo há uma Diretora do Fundamental II e Médio, que não é da família.

No que diz respeito aos avós paternos de Milena, sua avó era professora, morava em Olinda Nova, no interior do Maranhão, deslocando-se para São Luís para estudar, concluindo o curso de Magistério. Após esses ciclos de estudo retornou para sua cidade onde deu início à prática do magistério. Seu avô, por sua vez, foi agricultor. Sobre os avós maternos, o avô era empresário e político, e sua avó era advogada.

Em relação aos pais de Milena, sua mãe, a fundadora do Colégio Desenvolver, estudou desde a infância num internato no Rio de Janeiro, cidade onde fez Magistério e se graduou em Letras. Seu pai estudou desde os onze anos no Colégio Marista de São Luís, indo para o Rio de Janeiro para tentar o vestibular. Ele tornou-se contabilista.

Além de Milena, filha mais velha, seus pais tiveram mais duas filhas. Milena estudou inicialmente no Colégio Divina Pastora, enquanto suas irmãs estudaram no próprio Desenvolver. Posteriormente, todas foram para o Colégio Pitágoras, por conta de “uma proposta que tinha uma consonância com o que a gente acreditava sobre a educação”, diz Milena. Em relação ao ensino superior, Milena e outra irmã fizeram o curso de Pedagogia no CEUMA, já a terceira fez Terapia Ocupacional.

As categorias socioprofissionais dos avós revelam a proximidade da família com a cultura escolar e a relevância da escolarização para as posições sociais que as famílias ocuparam. Ser professora, como no caso da avó paterna, implicou um investimento na educação que exigiu um deslocamento do interior do Estado para a capital. O retorno para o interior também significou se localizar num espaço em que o capital cultural era mais raro, e, portanto, mais valioso, o que pode ter tido efeitos subjetivos na família no que diz respeito à valorização dos estudos, da escolarização e da educação de forma geral. Esse pode ter sido o efeito prático de ter uma avó “que foi a professora da cidade”.

Esse universo social explica, em parte, o investimento dos avós paternos de Milena na escolarização do filho (pai de Milena), primeiro colocando-o numa “boa escola” de São Luís e depois apostando no ensino superior no Rio de Janeiro. Por sua vez, a avó materna, advogada, também devia sua posição social à sua escolarização. Vale ressaltar que quanto mais retrocedemos no tempo, mais encontramos os cursos de Direito reservados aos grupos privilegiados. Outro aspecto que justifica a posição social relativamente alta da família da mãe de Milena são as ocupações do pai, este, empresário e político.

O investimento na educação de famílias que ocupam posição semelhante no Brasil não é algo incomum, ao contrário, as chamadas “classes médias” têm investido regularmente e intensamente na escola (NOGUEIRA, 2010). De maneira geral isso torna compreensível o

porquê do alto investimento na educação – um internato no Rio de Janeiro no ensino básico em direção ao ensino superior neste mesmo Estado.

Essas prerrogativas justificam as estratégias educativas visando a reprodução social das famílias do pai e da mãe de Milena. Cabe agora tratar especificamente da família formada pelo pai e mãe de Milena, ambos maranhenses, que se conheceram no Rio, tendo em vista que a história dessa família é fundamental para compreender a história do Colégio Desenvolver.

5.2 Origem e expansão do Colégio Desenvolver

Sobre a origem da escola Desenvolver, Milena afirma que Jasmin¹¹⁰, sua mãe e fundadora da escola, “abriu duas salinhas que ela chamou de Escolinha de Artes. Era só para crianças de dois e três anos, dentro de um condomínio – era um condomínio fechado no Rio de Janeiro, na Barra”.

Nossa interlocutora relaciona a história da escola com essa primeira iniciativa no Rio de Janeiro. Nesse sentido, é preciso explicar como se dá a vinda para São Luís, que marca uma primeira localização da escola no espaço urbano – o bairro do Olho d’Água – e depois, é necessário pensar um segundo deslocamento – para o bairro do Renascença, e por fim, o polo do Calhau.

Quando perguntei sobre o deslocamento do Rio para São Luís, Milena respondeu o seguinte:

A Alumar estava se implantando no Maranhão. Meu pai viu como uma oportunidade voltar para Maranhão. (...) Quando a Alumar veio ele pensou ‘é a nossa chance de voltar para Maranhão’. Aí ele veio, se inscreveu para uma vaga e conseguiu um emprego na Alumar. E foi o que movimentou a família de volta para São Luís. E a oportunidade de vir para São Luís, que era um mercado, na época não tinham muitas escolas ainda, no início da década de 1980. Então foi uma época propícia para iniciar a escola. (...) Então se alugou uma casa no Olho d’Água, que era um bairro que não tinha escola na época, as escolas todas eram no Centro. E aí se pensou, mas era um bairro com muita gente morando, era um bairro residencial, as pessoas tinham que deslocar as crianças para o Centro. Então viu a oportunidade de um bairro que estava em muita expansão na época. Depois o movimento da cidade mudou para o Renascença, mas na época o Olho d’Água era um bairro que estava em expansão (MILENA, 2016).

A resposta de Milena mostra como a mudança para São Luís estava relacionada às estratégias de reprodução da família. Por outro lado, ainda que nossa porta-voz esteja descrevendo retrospectivamente um acontecimento em que os protagonistas foram seus pais, o sucesso posterior da escola indica a presença no interior do grupo familiar, do que François

¹¹⁰ Nome fictício.

e Poupeau (2009) chamaram de senso de investimento, ou seja, a faculdade de escolher o lugar certo, bem como para um capital de mobilidade, que implica investir numa boa propriedade e/ou se orientar no espaço diante da concorrência e selecionar boas opções no lugar certo.

Essa competência familiar pode ser explicada, ao menos em partes, pelo fato do pai de Milena ter sua formação acadêmica na área de Contabilidade. Essa mesma competência social aparece no deslocamento da escola do Olho d'Água para o Renascença. De acordo com Milena “Quando se decidiu partir para o fundamental já tinha esse movimento de crescimento para o bairro do Renascença, já se percebia que o Olho d'Água era um bairro que não estava crescendo, que não tinha uma demanda muito grande”. No mais, ela afirma também que “Era um bairro por conta do Tropical *Shopping* que era um *shopping* recente, existiam muitos planos de fazer prédios, mas não existiam os prédios ainda. Mas era um bairro que prometia crescimento”.

Vale ressaltar que nesse segundo deslocamento, Milena destaca um duplo papel das famílias. Por um lado, o projeto inicial da escola era permanecer apenas na Educação Infantil, entretanto, “por uma pressão dos pais que queriam que a escola crescesse, queriam que as crianças continuassem na escola, e aí se iniciou o Ensino Fundamental, mas isso já foi em 1993. Isso já foi no Renascença”. Essa primeira justificativa de nossa informante funciona como uma espécie de legitimação da expansão educacional da instituição, tendo em vista que a demanda teria vindo das próprias famílias.

Por outro lado, Milena afirma que seus pais não tinham “capital para fazer a escola”. Sobre este aspecto a participação das famílias é novamente fundamental. De acordo com Milena,

Naquela época uma família perguntou ‘porque que vocês não partem para fundamental’ e aí meu pai disse ‘não, porque isso é um capital muito grande que a gente não tem’, e aí a pessoa falou, ‘não, mais existem empréstimos, eu para o meu negócio fiz o empréstimo no BNDS, existe incentivo para investimento’. Na época meus pais não sabiam, ou não tinham buscado isso, e através de uma família da escola que alertou para essa possibilidade, foi que se buscou o dinheiro do BNDS para poder crescer (MILENA, 2016).

Observa-se que desde o início do projeto educacional do grupo familiar, a escola atendia à demanda algumas famílias ligadas ao setor privado e que, tal como a família de Milena, procuram meios para expandir seus investimentos. O relato de Milena também exemplifica como há um capital de informação (HÉLAN, 1998) desigualmente distribuído socialmente, bem como o fato das redes de relações sociais serem um elemento importante nas estratégias de reprodução das famílias, na medida em que estabelecer relações com quem

tem informações decisivas pode contribuir decisivamente para que uma família ascenda socialmente.

Vale enfatizar que a criação do polo do Calhau segue a mesma lógica do surgimento da escola no Olho d'Água e do posterior deslocamento para Renascença. Nas palavras de Milena, "...a gente montou essa unidade do Calhau também pensando nessa expansão de bairro do Araçagy, a própria expansão da cidade para esse lado."

De acordo com Milena a escola foi crescendo série a série, até que "em 1998 a gente fechou a unidade do Olho d'Água e ficou só com Renascença e foi crescendo por lá¹¹¹". Nesse contexto, a entrevistada afirma que a primeira turma do terceiro ano do Ensino Médio da escola foi em 2004. A menção ao terceiro ano me fez entrar em outro tema relevante para este trabalho, a saber: a relação da escola com o ENEM, o que fez com que a entrevistada colocasse em pauta outra questão antes mesmo que eu perguntasse: a relação das famílias com a escola.

5.3 As ambiguidades da ação escolar: o ENEM e as relações das famílias com a escola

Antes de analisar as explicações da relação da instituição com o ENEM, é válido destacar que a resposta inicial da entrevistada revelou mais do que isso; acabou, por um lado, reforçando o que já havíamos observado na análise do site, que a impressão que a escola quer construir de si mesma leva à classificação (de forma típica ideal) da sua ação escolar como uma ação escolar literariamente orientada. É esse o sentido que os agentes da escola dão às suas ações no interior do espaço escolar e isso foi percebido a partir da observação de como a escola apresenta suas práticas escolares em seu site, e agora reafirmado como "essência" da escola; por outro lado, revela algo que será retomado mais abaixo: as ambiguidades da ação escolar real estão diretamente ligadas à relação da escola com as famílias. Nas palavras de Milena

Nós fomos aprendendo a lidar com o Ensino Médio. Como a gente chegou série a série e nossa expertise não era o Ensino Médio. (...) O Ensino Médio tem uma natureza mais conteudista, muito por conta do vestibular, do acesso à universidade, a maneira que é feita até hoje, mesmo com ENEM ou sem ENEM, não mudou tanto.

¹¹¹ Na unidade do bairro do Olho d'Água a escola tinha apenas a Educação Infantil. Vale ressaltar que atualmente o polo do Renascença tem quatro turmas por série, da educação infantil ao ensino médio. Já o polo do Calhau tem, nas palavras de Milena, "duas, três turmas por série" e apenas até o quinto ano do Ensino Fundamental.

E o ensino médio tem essa pressão pelo conteúdo. Não era a nossa essência. Nossa essência sempre foi sim, valorizar academicamente, que eles aprendessem muito, mas aprendessem de forma significativa, de forma participativa. E isso você não valoriza tanto o conteúdo, você valoriza as habilidades, as competências, 'o como' mais do que necessariamente 'o que', é realmente dar os instrumentos, dar a bússola para ele conquistar o mundo e não necessariamente que ele saia com o mapa decorado. Assim era a essência da escola (MILENA, 2016).

A chegada da escola ao Ensino Médio, aliada às pressões cada vez maiores dos pais para que seus filhos fossem aprovados no vestibular, parecem ter feito com que a instituição, à medida em que vai se aproximando do terceiro ano, vá mudando sua ação escolar e exigindo dos seus alunos uma postura diferente, passando de uma ação escolar literariamente orientada para uma ação escolar quanto a fins (próxima do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho), ou seja, que visa produzir indivíduos capazes de instrumentalizar a experiência escolar e convertê-la em resultados nos vestibulares. Isso fica mais claro no relato de Milena:

Mas a gente foi aprendendo, de certa forma que a gente precisava aliar esse conhecimento, essa forma de lidar com o conhecimento, com o ritmo mais intenso de estudo e de mais conteúdo mesmo no Ensino Médio, para se adequar à realidade que a gente tem de acesso e para que nossos meninos tivessem chance de acesso ao ensino superior como um todo. Então, desde o início, a gente teve a preocupação de manter essa essência, mas de aliar a um ritmo mais intenso de estudo nesse Ensino Médio. Então, a gente não eliminou a essência da escola que faz os meninos terem chance de pesquisar, de apresentar trabalho, de debater, de discutir, de ter uma participação, a gente não elimina isso, mas acrescenta outros elementos de treino mesmo para o vestibular, de simulado, que eu acho que de forma gradativa com essa intensidade crescente até o terceiro ano (MILENA, 2016).

Neste último relato, quando a entrevistada diz “de forma gradativa e com essa intensidade crescente até o terceiro ano”, isso revela claramente e diretamente o que já havíamos percebido a partir da observação do site, das diferenças entre as atividades que a escola destaca relacionadas ao terceiro ano e as demais séries. Em outro relato essa mudança fica mais evidente,

Durante muito tempo a gente se estabilizou e as pessoas que vinham estudar na escola entendiam que a escola não era igual às outras, que a gente realmente valorizava a participação, que ali o aluno não ia ter uma massa de conteúdo e ia ficar fazendo dever de casa a tarde inteira. O pai que estava colocando o filho aqui sabia disso. Por conta dos nossos resultados do ENEM, um pouco a nossa busca mudou. (...) O que eu estou querendo te dizer, é que os nossos bons resultados no ENEM vem para o bem e vem para o mal. Por assim, o que é que acontece: as pessoas acham que a gente forma aqui crianças que vão passar no vestibular. E a função da escola não é essa. É como se o porquê de ser da escola é que o aluno tenha uma boa nota no ENEM, e não é! (MILENA, 2016)

É importante observar que segundo a interlocutora o público da escola entendia “que a escola não era igual às outras”. Trata-se aqui da reivindicação de uma diferença, e essa

diferença é justamente uma ação escolar que se distancia de uma ação escolar racional quanto aos fins, ou seja, que se distancia do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho (onde em um dos seus aspectos a escola busca levar o aluno a aprovação no vestibular no menor tempo possível). Em outras palavras, a particularidade da escola é justamente uma ação escolar literariamente orientada, o que implica um distanciamento de uma ação escolar que se organiza visando a aprovação do aluno no vestibular.

Além desse aspecto, esses depoimentos revelam que a relação ambígua que a escola estabelece com o ENEM está diretamente relacionada às tensões que se estabelecem com as famílias. Se por um lado a perspectiva da escola é que “A gente quer o ENEM como um termômetro para ver o que a gente precisa trabalhar mais”, por outro, o que parece orientar as famílias é o seguinte questionamento: “Porque que não tem escolas do Maranhão entre as 100 primeiras?” (Referindo-se as 100 primeiras do Brasil).

É relevante destacar as ambiguidades dessas questões. A escola destaca que sua diferença é justamente não instrumentalizar a educação estabelecendo como fim a aprovação de seus alunos no vestibular. No entanto, o resultado mais visível (por conta da ampla divulgação dos *rankings* do ENEM) da ação escolar do Desenvolver tem sido o êxito regular de seus alunos no vestibular, sendo este aspecto parte do que consagra a escola no espaço escolar ludovicense. A negação da instrumentalização da educação funciona como uma forma de dizer que, apesar da escola não perseguir esse fim ele é alcançado “naturalmente”. Negar o que lhe consagra é certamente um privilégio que só é possível para quem está no topo da hierarquia escolar, além de ser uma forma de naturalizar seus êxitos.

Esse êxito, por sua vez, cria uma série de ambiguidades, tendo em vista que as próprias famílias ligadas à escola passam a exigir que a escola tome para si como fim a aprovação dos seus alunos no vestibular. Este aspecto mostra que as ambiguidades da ação escolar real estão ligadas as ambiguidades da relação entre as famílias e a escola, sobretudo no que diz respeito ao fato das escolas privadas não sobreviverem sem as famílias, mas necessitarem estabelecer uma certa autonomia em relação a estas (ALMEIDA; MOSCHKIVICH; POLAZ, 2012).

As questões que as famílias colocam a esta escola que está a algum tempo no topo da hierarquia escolar ludovicense, sendo os *rankings* locais parte do que consagra a escola, não dizem respeito ao lugar que escola ocupa no mercado escolar local, mas sim do seu lugar nos *rankings* nacionais produzidos a partir das notas do ENEM. Isso parece indicar outro elemento das contradições da relação entre famílias e escola: quanto mais alto a escola está no

topo da hierarquia local, mais as famílias passam a acessar outras hierarquias, acima da local, como as hierarquizações produzidas pelos *rankings* nacionais.

É válido destacar que a justificativa da nossa interlocutora para a escola não estar entre as 100 primeiras no âmbito nacional se deve ao fato de ser “uma escola inclusiva¹¹²”, ou seja, uma escola que tem “crianças com dificuldades em todas as séries, eles fazem ENEM, a média deles entra”.

5.4 Lógica empresarial e pedagogia escolar

Após tratar da relação da escola com as famílias e com o ENEM, outros dois aspectos são imprescindíveis para esta pesquisa: primeiro os aspectos e relações empresariais da escola, e segundo a pedagogia escolar.

Sobre o primeiro aspecto, eu afirmei que o site da escola fala muito de uma visão empresarial, e pedi que Milena falasse sobre isso. Ela respondeu da seguinte forma:

Sim. Isso começou nos anos 1990. É uma forma de administrar a escola de maneira mais profissional. Isso foi muito por influência do meu pai. Na Alumar eles começaram a falar de qualidade total¹¹³, para indústria, naquela época não se falava de qualidade para serviços, era para indústria. E veio um pessoal do Instituto Juran¹¹⁴, um instituto americano, pra Alumar. E ele chegava à noite e mostrava o material para minha mãe. E ela perguntava, ‘eu posso ler?’. Ele achava, ela quer ler, mas ele não imaginava o que ela ia fazer com esse material. Então ela leu o material e começou a ‘traduzir’, digamos, isso para educação. Na época o que ficou forte para ela, é algo que hoje em administração é um conceito clássico, na época era novo. Que é o ciclo do PDCA. Você planeja, você realiza, você avalia e você age novamente. Ou seja, você tá sempre planejando, realizando, vendo se precisa melhorar alguma coisa e refazendo. Ela levou essa cultura pra dentro da escola (MILENA, 2016).

Esse primeiro trecho da explicação de Milena contém alguns aspectos pertinentes para essa análise. O interesse pela leitura que a fundadora da escola demonstra a partir da descrição

¹¹² É no mínimo emblemático que a porta-voz da escola apresente a auto-imagem da instituição como uma “escola inclusiva”. A possibilidade de se apresentar assim se dá porque o significado do que é inclusivo ou excludente é inteiramente relacional. Ou seja, em relação às escolas que excluem alunos com dificuldades o Desenvolver pode se apresentar como escola inclusiva. Isso não seria possível se remetêssemos ao fato da escola ter uma mensalidade que chega a R\$ 1.800,00 no ensino médio. Por outro lado, isso pode indicar que devem existir famílias na escola que podem ser detentoras de um capital econômico relativamente grande, com um peso menor do capital cultural.

¹¹³ O conceito de gestão da qualidade total foi criado por uma série de consultores empresariais estadunidenses, dentre eles W. Edwards Deming, Joseph M. Juran e Armand V. Feigenbaum. A noção implicava na melhoria da qualidade em todos os processos organizacionais. A Toyota, com o conhecido toyotismo, foi a primeira organização a aplicar o conceito e acabou por influenciar empresários do mundo todo.

¹¹⁴ O Juran Institute foi fundado em 1979 por Joseph Moses Juran (1904-2008), um consultor de negócios Romeno que atuou profissionalmente principalmente nos EUA. O Instituto Juran presta serviços para empresas com processos de otimização da qualidade.

acima não é natural, e pode ser explicado parcialmente pelo fato da mãe de Jasmin ter sido advogada e, portanto, já familiarizada com a cultura letrada; Jasmin, por sua vez, estudou num internato, cursou o Magistério, graduou-se em Letras; esses aspectos certamente contribuíram para que a prática da leitura fosse interiorizada e fizesse parte do seu *habitus*.

Por outro lado, a capacidade de “traduzir” uma lógica de um espaço social a outro também não é natural e certamente é uma competência desigualmente distribuída socialmente. Não é possível reconstruir aqui os processos sociais que permitiram a aquisição dessa competência, mas é possível indicar que a lógica empresarial sempre esteve próxima da fundadora da escola, sendo o seu pai empresário e seu marido contabilista de uma empresa privada.

Essa lógica empresarial aparece em outros momentos da entrevista, quando, por exemplo, Milena fala que “por muito tempo utilizou essa palavra o atendimento individualizado”, ainda que nossa informante diga em seguida que não usa mais esse termo por interpretações equivocadas que gerou e que afirme que “pensa no coletivo, mas a gente também valoriza o indivíduo que está ali”. Outro exemplo é a utilização da palavra “gestão”, comum ao mundo empresarial. Nas palavras da entrevistada, “a própria gestão é feita em cima das necessidades da equipe”.

Mas a continuidade do relato de Milena revela de outro modo, o que já tinha sido mostrado através da análise do site da escola, que essa lógica empresarial faz parte do ambiente escolar, tornando-se parte da “cultura organizacional” da instituição ou, em outras palavras, sendo parte do que constitui a “identidade institucional”.

Assim, a nossa essência precisa estar estabelecida, documentada, de forma que uma pessoa que entra aqui, ela vai trazer as coisas novas, mas ela entenda, que a gente tenha isso tão claro, tão bem documentado, tão no nosso processo de gestão estabelecido, que mesmo que ela não esteja a essência está ali, já está estabelecido, documentado. Independente dela está aqui ou não, a escola vai continuar com essa essência. Claro que vai evoluindo sempre. Isso é uma vantagem do processo da qualidade. Ele te obriga a documentar tudo da maneira que você faz as coisas. Te obriga a estar sempre revendo. De certa forma foi uma maneira que ela viu a continuidade na escola, a continuidade na essência que a escola nasceu, para não perder a essência. Uma escola organizada. A gente tem a documentação de como a gente funciona, de como a gente faz...(MILENA, 2016)

É importante destacar a palavra “essência” que aparece aqui repetidas vezes. A crença numa “essência”, no sentido de algo fundante e fundamental que define a identidade de alguém ou de uma instituição, parece ser um elemento fundamental para qualquer agente que resolva reivindicar uma identidade e portanto uma diferença (que opera como um elemento de

distinção em relação a outras instituições) que se legitima por ser histórica ou por fazer parte da história da instituição. A “essência” aqui parece ter essa função, além de significar “uma escola organizada”, sendo organização sinônimo de “documentação”. Como diria Weber, trata-se da crença na legitimidade do que está documentado.

Outro exemplo dessa “cultura organizacional” intrinsecamente ligada não só a uma lógica empresarial mas também a parceria da escola com empresas, algo que também aparece na descrição da escola feita pelo site, é quando a porta-voz da escola afirma que “A gente nunca quis crescer sem ter *expertise*, sem entender do seguimento. Então a *expertise* estava na Educação Infantil. Para crescer para o Ensino Fundamental a gente buscou uma parceira, primeiro com identificação pedagógica, e que nos trouxesse essa *expertise* do Fundamental I”.

Vale ressaltar, antes de prosseguir, que uma escola privada é uma empresa do ramo educacional. No entanto, é bastante comum, que a escola negue ou relegue a segundo plano esta dimensão empresarial, tentando construir uma impressão de um estabelecimento que estabelece como fundamental outros objetivos que não os econômicos (decisivos para qualquer empresa), tal como vimos em relação a escola Três Irmãs – que afirma a busca por “preparar para vida” – e em relação ao colégio Inovação – que elege a procura de um “sentido para vida”. No que diz respeito ao Desenvolver, esta escola não nega sua dimensão empresarial, ao contrário, elege-a como uma virtude, como sinônimo de organização.

Tendo exposto aquilo que diz respeito aos aspectos e relações empresariais da escola, cabe agora tratar do segundo aspecto elencado acima, sobre a pedagogia escolar. Quando perguntei quais os aspectos pedagógicos centrais da escola, Milena deu uma longa resposta mostrando como a pedagogia da escola foi mudando e exemplificando as mudanças e as resistências de pais e professores à mudança. Nas palavras de Milena,

Quando a escola começou a grande referência eram os estudos de Piaget. No Rio minha mãe tinha feito um curso sobre as ideias piagetianas, sobre os estágios do desenvolvimento infantil. E a grande referência dela já desde lá do Rio, da Escolinha de Artes, nos anos 1980 (...) Existia muito essa perspectiva, mas não se falava de construtivismo naquela época. A gente foi conhecer o construtivismo já na década de 1990. (...) Então o trabalho mudou muito com esse contato com a perspectiva construtivista. (...) Daí então o nosso trabalho foi muito pautado em cima do perspectivismo-construtivista (MILENA, 2016).

A reconstrução¹¹⁵ que a porta-voz da escola faz das transformações que a pedagogia da escola sofreu é relevante do ponto de vista sociológico por mostrar que uma instituição,

¹¹⁵ É relevante que a reconstrução retrospectiva feita por Milena aponte as transformações da pedagogia e apresente-a não como “essência”, mas como uma “construção”. “...essa essência não nasceu nos anos 1980. Isso aqui já foi uma construção.” Isso parece indicar o lugar da pedagogia na auto-imagem que a porta-voz da escolar

apesar de manter o mesmo nome ao longo de história, não pode ser pensada como coisa, mas sim como história feita coisa ou história objetivada, sempre produto dos agentes que a compõe e de suas propriedades sociais (BOURDIEU, 1996). Mas, além disso, os exemplos práticos das transformações pela qual passaram a pedagogia escolar indicam uma mudança que aproxima e familiariza ainda mais e cada vez mais cedo as crianças da cultura legítima.

Então nos anos 1990 essa perspectiva construtivista foi trazida para a Educação Infantil e meio que se quebrou essas barreiras de não se trazer... então passou-se a ler os livros através do portador. Porque naquela época como é que se lia para criança... mas na Educação Infantil as histórias eram contadas para as crianças numas fichas. Existia a imagem, eram várias sequências delas de imagem, aqui atrás tinha o texto da professora, a professora segurava e ia contando a história para a criança. A partir dessa outra perspectiva não, se valorizava o portador do livro, a criança já entendia a função social da escrita quando ela percebia que o livro que a professora estava contando tinha letra. A professora não estava imaginando aquela história, ela estava lendo, e isso já fazia parte do aprendizado da leitura da criança. Então desde cedo hoje em dia, você vai ver as crianças desde um dois anos eles tem acesso ao livro e as professoras usam o portador social para ler pra eles (MILENA, 2016).

5.5 Algumas considerações parciais: as condições sociais da distinção social

Essas questões tratadas até aqui revelam a relação entre as estratégias de reprodução da família fundadora com as estratégias de distinção da escola no espaço escolar ludovicense e permitem refletir sobre as condições sociais das práticas de distinção escolar. Para compreender essa relação é preciso lembrar a origem social da fundadora do Desenvolver via as categorias socioprofissionais dos pais: o pai empresário e político e a mãe advogada. Esta última indica que a posição social da família ao menos em parte é de um certo nível de escolarização.

O investimento da família na escolarização da fundadora do Desenvolver foi em um internato no Rio de Janeiro e depois num Magistério e numa graduação em Letras. Por outro lado, é preciso levar em conta que a fundadora da escola casa-se com um contabilista, de origem social mais baixa (mãe professora e pai agricultor), que estudou o Ensino Médio numa “boa escola” em São Luís (Marista), que também deve sua posição social à escolarização e que a época da fundação do Desenvolver era contabilista de uma empresa privada.

O Desenvolver surge a partir de um deslocamento da família do Rio de Janeiro para São Luís, se instaurando no bairro do Olho d’Água, e depois se descola para o bairro do

apresenta. A pedagogia é secundária se a compararmos com a “linguagem empresarial” e a “cultura organizacional empresarial” da escola, que são apresentadas como fazendo parte da “essência” da escola e são elementos centrais na justificativa, e, portanto, legitimação da posição que a escola ocupa no espaço escolar ludovicense.

Renascença. Esses dois processos de deslocamentos e construção da escola implicaram não só recursos econômicos, mas a mobilização de um senso de investimento, de um capital de mobilidade, para escolher um “bom” lugar no espaço urbano (POUPEAU, 2009). Essas competências, desigualmente distribuídos no espaço social entre as famílias ludovicenses, são tributárias ao menos em parte de um “capital familiar”, resultado das estratégias matrimoniais dos agentes, formado pelas disposições da fundadora no âmbito da educação e pelas disposições do seu marido no âmbito empresarial.

Esse contexto já implica em estratégias de distinção, tendo em vista que implica em condições sociais para a localização em lugares privilegiados e valorizados (em todos os sentidos) no interior do espaço urbano ludovicense. Todavia, a escola reivindica um tipo de ação escolar específica que opera como aquilo que a diferencia das demais. A partir da análise dos sites classificou-se como ação escolar literariamente orientada e é justamente esse aspecto que a porta-voz da escola reivindica na entrevista como sendo o que diferencia a escola das demais: adotar uma ação escolar que se distancia de uma ação escolar que tem como finalidade a aprovação no vestibular.

Se a análise dos sites revelou a particularidade da ação escolar do Desenvolver, e suas ambiguidades, a entrevista desvela as condições sociais para que a escola reivindique tais práticas distintivas: basta considerarmos que a graduação da fundadora é em Letras e que sua família já apresentava uma proximidade com a cultura letrada. Da mesma forma não é aleatória a proximidade do Desenvolver com a lógica empresarial e o fato desta não ser negada (como nas outras escolas) e ainda ser tratada como virtude ou como sinônimo de organização ou como parte da “essência” da escola. Esta é, ao menos em parte, tributária do fato da fundadora do Desenvolver ser filha de empresário e mulher de um contabilista. A lógica empresarial sempre lhe foi próxima.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho buscou-se responder como processos de escolarização podem revelar as lógicas de reprodução social das “elites”. No caso específico tratou-se de objetivar as estratégias de distinção das “escolas de elite” de São Luís. O estudo revelou a formação de processos de segregação socioespacial e escolar, acentuando as desigualdades nas ocupações espaciais e escolares, em virtude das exigências das escolas de alto padrão, aqui chamadas de escolas de elites, em termos de mobilização de diferentes formas de capital: econômico, social, cultural. Para tanto, empreendeu-se uma elaboração do espaço das “escolas de elite” de São Luís, através da reconstituição do perfil dessas escolas, seguindo algumas dimensões: 1) critérios de classificação propostos a partir dos *rankings* do ENEM, censos do IBGE, Censo Educacional do MEC/INEP e arquivos do INEP (acerca do desempenho e da caracterização socioeconômica das escolas); análises dos *sites* das escolas aqui selecionadas para estudos de caso; e reconstituição da história social das instituições através das trajetórias e estratégias de reprodução dos fundadores das escolas.

As análises realizadas desmistificam “*les idées reçues*” pertencentes sejam ao senso comum ou às interpretações divulgadas, aceitas e reproduzidas, tornando-se o que Bourdieu classificou como um “senso comum douto”.

Nesse sentido, os resultados a que chegamos se contrapõem, sobretudo, a diferentes perspectivas oficiais: às que celebram um sistema de ensino unificado; às que exaltam a meritocracia escolar reivindicando a positividade dos critérios de avaliação das escolas exclusivamente escolares (e não econômicos ou políticos, por exemplo); e às que encaram com entusiasmo que as instituições escolares tenham uma relativa autonomia (pedagógica ou administrativa), mas que, ao mesmo tempo, são alvos de avaliações externas de diferentes órgãos (INEP, MEC, IBGE, etc.).

Nessa perspectiva, nossos resultados mostraram alguns aspectos: primeiro, que o sistema de ensino é unificado, porém segmentado (entre público e privado), havendo em São Luís uma desigualdade tanto no uso do setor privado quanto no seu interior. Os critérios exclusivamente escolares de avaliação das escolas (o desempenho no vestibular, por exemplo) produzem uma concentração acadêmica de certos grupos como resultado de agentes e instituições escolares duplicando os fatores externos que já concentram estes grupos em determinados espaços. A autonomia institucional (pedagógica ou administrativa) das escolas torna-se elemento de distinção para as “escolas de elite” e elemento neutro ou de

estigmatização para as demais escolas. Os mecanismos de avaliação institucional (*rankings* e censos) contribuem para produção de um “mercado escolar” que engendra um aumento das desigualdades escolares.

Um segundo aspecto é que as “escolas de elite” de São Luís não se diferenciam das demais, tão somente por uma “pura evidência”, como diria Bachelard (1996), da localização em bairros considerados “nobres” da cidade, por monopolizarem ao longo dos anos os melhores desempenhos no ENEM, por possuírem melhores estruturas físicas e condições de trabalho (materiais de qualidade, professores bem remunerados, etc.), por ofertarem aos seus alunos uma série de atividades extracurriculares e, além disso, reivindicarem uma diferença a partir de ações escolares específicas apoiadas, no caso das três escolas analisadas neste trabalho, numa pedagogia, numa filosofia ou na literatura.

Em efeito, outros aspectos fundamentais estão na base dos critérios de eleição e de consagração das escolas de elite: que as famílias público alvo das escolas tenham características sociais específicas (concentração de capital econômico e cultural, baixíssima taxa de atraso escolar e altíssima taxa de aprovação em todas as séries); a forte segregação espacial e escolar destes estabelecimentos de ensino produzindo formas específicas de desigualdade e desclassificação social, separa-os no espaço social urbano e espaço escolar (escolas de ensino público), da mesma forma que o sagrado se opõe ao profano (como diria Durkheim); as estratégias de reprodução das famílias fundadoras das “escolas de elite” mobilizando capitais (econômico, cultural, social), disposições e “habilidades” desigualmente distribuídos no espaço social e urbano ludovicense.

O terceiro aspecto (ou ideia) desconstruído neste estudo é aquele, segundo o qual, os indivíduos ou grupos que chegam ou permanecem em posições sociais dominantes são o que são em virtude de escolhas e decisões pessoais desvinculados dos laços familiares e da trajetória social do próprio grupo de pertencimento. Pinçon e Pinçon-Charot (2002) já haviam mostrado, no contexto francês, que o senso comum vê nas classes dominantes um grupo propenso ao individualismo. No entanto, suas análises mostram que o indivíduo é denegado nas estruturas familiares que cultivam um sentido coletivo, onde, por exemplo, o herdeiro rico é passível de prestar contas de suas escolhas e atos diante do grupo familiar.

As análises das entrevistas com os fundadores das três escolas aqui estudadas mostram o contrário do senso comum. A noção de “capital familiar”, significando um capital formado por um conjunto de capitais que diferentes membros de um grupo familiar mobilizam para possibilitar êxitos de um empreendimento escolar da família, mostrou que as estratégias de

reprodução (educacionais, matrimoniais, etc.) dos fundadores destas escolas apresenta um caráter coletivo ou familiar, sendo o “capital familiar” decisivo para o sucesso das “escolas de elite” em um espaço urbano social e escolar desigual onde competências, habilidades e disposições estão desigualmente distribuídas.

Além desses aspectos destacados, os resultados sugerem a necessidade de repensar reflexões e categorias analíticas no âmbito da sociologia da educação e da cultura. Isso é perceptível quando se reflete sobre a relação das “escolas de elite” com a tradição cultural ocidental ou com a cultura dominante. O postulado mais comum é aquele que estabelece a oposição entre “diletantes” e “bestas de concursos” (encontrado por Bourdieu em *Os Herdeiros*) ou a oposição sinônima entre “produtores” e “usurários” da cultura dominante.

Sobre esta questão é preciso deixar claro dois postulados adotados aqui: o primeiro é a necessidade de “interrogar o sistema de ensino para precisar os elementos definidores da cultura que ele contribui para legitimar” (ALMEIDA, 2011, p. 55); o segundo é considerar que a tradição cultural ocidental é imposta pelos vestibulares como conhecimento necessário para ocupar posições sociais dominantes (ALMEIDA, 2009).

Esses dois postulados dão suporte para afirmar que o ENEM, principal vestibular do país, é elemento fundamental na definição, produção e reprodução da cultura dominante. Dessa forma, é relevante citar aqui que a “Matriz de Referência ENEM” se divide em quatro eixos: 1º) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2º) Matemática e suas Tecnologias; 3º) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e 4º) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Desse modo, cabe perguntar: qual a relação das “escolas de elite” de São Luís com a cultura dominante? Almeida (2009) mostrou que “As escolas dos dirigentes paulistas” se distinguem pela maneira como propõe a relação com a tradição cultural ocidental (produtores, submissos ou usuários desta). No caso ludovicense, temos uma situação que implode as classificações analíticas que estabelecem oposições excludentes (diletantes *versus* bestas de concursos) na forma de se relacionar com a cultura dominante.

Este trabalho revela, com os capítulos três, quatro e cinco, que as “escolas de elite” ludovicenses se apoiam no “diletantismo” próprio aos grupos dominantes, estabelecendo objetivos não utilitaristas ou instrumentais (em aparência, mas somente em aparência) tais como “formar para vida”, “ensinar com a vida” ou “aprendizagem significativa”. Ao mesmo tempo, essas escolas se apropriam em valores da cultura ocidental, amplamente reconhecidos e institucionalizados em campos do saber legítimos (pedagogia, filosofia e literatura) para orientar suas ações escolares, constituindo inclusive tipos particulares de ação escolar a partir

destes. Por outro lado, as “escolas de elite” ludovicenses estabelecem também uma relação mais utilitarista com a cultura dominante, apoiando-se no que é possível classificar, tomando o ENEM como base, de cultura escolar dominante.

O Colégio Três Irmãs (Capítulo 3), afastando-se de sua ação escolar pedagogicamente orientada no terceiro ano do Ensino Médio (onde oferta três disciplinas de matemática, reduz as línguas estrangeiras e elimina atividades extracurriculares), deixa seus alunos próximos de um dos aspectos da cultura escolar dominante se aproximando do eixo “Matemática e suas Tecnologias”.

No Colégio Inovação (Capítulo 4), sua própria ação escolar filosoficamente orientada se apoia e aproxima os alunos em outra dimensão da cultura escolar dominante, representada pelo eixo “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, além da escola reivindicar-se como uma “escola tecnológica”, colocando os alunos em contato com a tecnologia de diferentes formas, inclusive utilizando-a como instrumento para preparar o aluno para o vestibular.

O Colégio Desenvolver (Capítulo 5), com sua ação escolar literariamente orientada, se apoia e se aproxima em toda sua ação escolar de outro eixo da cultura escolar dominante, a saber, “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sem deixar de declarar um trabalho específico para o terceiro ano do Ensino Médio voltado para o vestibular.

Essa forma específica das “escolas de elite” de São Luís se relacionarem com a cultura dominante, mais como um *continuum* que vai da apropriação “diletante” à apropriação “utilitarista” do que como uma oposição entre dois polos, demonstra a complexidade e dinamicidade das estratégias de distinção dessas escolas no espaço escolar ludovicense.

Além disso, essa análise revela um último aspecto fundamental: as escolas possuem um capital específico, um “capital escolar”, que não se reduz aos capitais de nenhum dos agentes individuais que compõe a escola. Este se diferencia dos capitais econômico e cultural das famílias que constituíram e constituem a escola, porém estes capitais são parte do “capital escolar”. Ele é ao mesmo tempo, uma forma coletiva de capital cultural, e uma transmutação do “capital familiar” dos seus fundadores.

O “capital escolar” é a “peça” final de um conjunto de elementos que compõe e determina as estratégias de distinção das “escolas de elite” de São Luís. Trata-se de um capital raro, porque implica uma série de condições e características individuais e coletivas. Somado ao sistema de ensino segmentado, à produção de um “mercado escolar”, às características sociais específicas das famílias e à segregação socioespacial e escolar, o “capital escolar” institui e tende a cristalizar a distinção escolar destas escolas.

Este trabalho abre diferentes perspectivas de pesquisas futuras em duas direções, ambas com ênfase na relação das famílias com a Escola: a primeira diz respeito à necessidade, para complementar as análises realizadas aqui, de produzir dados empíricos sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino secundários para melhor explicar as estratégias de reprodução social das elites; a segunda diz respeito à relação entre as “escolas de elite” e o ensino superior, que objetivará as estratégias de escolhas de profissões dos grupos dominantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. **A Construção Sociológica da Educação como Objeto de Estudo: o caso das análises sobre o poder.** In: 23a. Reunião Anual da ANPOCS, 1999, Caxambu. XXIII Encontro Anual da ANPOCS, 1999.

_____. **As escolas dos dirigentes paulistas.** Belo Horizonte: Arvmentum, 2009.

_____. **A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?** IN PAIXÃO, LEA PINHEIRO e ZAGO, NADIR (orgs.) Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Maurício. **Inclusão e segmentação social no ensino superior público no estado de São Paulo (1990-2012).** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015.

ALMEIDA, Ana Maria F.; MOSCHKOVICH, Marília; POLAZ, Karen. **Pesquisando os grupos dominantes: notas de pesquisa sobre acesso a informações.** R Pos Ci Soc, v.9, n.17, jan/jun, 2012.

BACHELARD, Gaston. **“A noção de obstáculo epistemológico.”** In: BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen, GEWIRTZ, Sharon, BOWE, Richard, (1994). **School choice, social class and distinction: the realisation of social advantage in education.** Londres: Centre for Educational Studies. King's College. Relatório de pesquisa, mimeo.

BEN AYED, Choukri ; POUPEAU, Franck. **École ségrégative, école reproductive.** *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/5, nº 180, p. 4-10. Doi: 10.3917/arss.180.0004.

BECKER, Howard. **Falando da sociedade : ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

BOURDIEU, P. **Efeitos de Lugar.** In Bourdieu, P. Miséria do Mundo. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Espaço social e espaço simbólico.** In BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Introdução a sociologia reflexiva.** In BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 15ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2011.

_____. **La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo.** – 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013a. (Prólogo)

_____. **Reprodução cultural e reprodução social.** In BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2013b.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** (1966) In CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org.) Escritos de educação. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed da USFC, 2014.

BRASIL. **Relatório Educação para todos 2000-2015**. Versão preliminar. Junho/2104. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 20/11/2016.

CANEDO, Leticia B. **Escola versus cultura?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 435-447, set./dez. 2009.

CARVALHO FILHO, J. L. **Segregação espacial e segregação escolar**. MEDIAÇÕES, LONDRINA. v. 21. N. 2, P. 359-380, DEZ. 2016.

CENSO ESCOLAR. <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. acesso em 07/01/2017.

CORADINI, Odaci Luiz. **As elites como objeto de estudo**. In _____ (org.) Estudos de grupos dirigentes no Rio grande do sul: algumas contribuições recentes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

DE FREITAS RESENDE, Tania; MARQUES M. NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares**. Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 117, outubro-diciembre, 2011, pp. 953-970.

DE SAINT-MARTIN, Monique. **¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia**. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 5, julio-diciembre, 2007, pp. 1-11 Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.

_____. **Coesão e diversificação: os descendentes da nobreza na França, no final do século XX**. MANA 8(2):127-149, 2002.

_____. **Da reprodução às recomposições das elites: as elites administrativas, econômicas e políticas na França**. TOMO, São Cristóvão-SE, nº13, jul/dez 2008.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FELIPE, Luiza Helena Lamego. **As escolhas das escolas de excelência no ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro: as estratégias em jogo no campo educacional**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.

FELIPE, Luiza Helena Lamego; Andrea Paula de Souza Waldhelm. **Análise de sites institucionais: Relatório de Atividades**. Relatório de Atividades do SOCED, 2007, mimeo.

FERREIRA, Antônio José de Araújo. **A produção do espaço urbano em São Luís do Maranhão: passado e presente; há futuro?** São Luís, EDUFMA, 2014.

FRANÇOIS, Jean-Christophe; POUPEAU, Franck. **Le social et le spatial: Quelques perspectives critiques sur l'analyse de la ségrégation scolaire**. *Espace populations sociétés*, p. 367-384 [en ligne], 2005/3, mis en ligne le 03 septembre 2009.

_____. **Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales.** In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 169, 2009/4, p. 77-97.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** 20. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** Petrópolis: Vozes, 2012.

GRYNSZPAN, Mario. **A Teoria das Elites e sua genealogia consagrada.** BIB, Rio de Janeiro, nº 41, 1º semestre de 1996, pp. 35-83.

HÉLAN, F. (1996). **École publique, école privée: qui peut choisir?** *Économie et Statistique*, nº 293, 3, p. 5-39.

IBGE. **Censo Demográfico.** 2010.

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=211130>. Acesso em 20/11/2016.

IBGE. **Censo Educacional. 2015.** Ministério da Educação - MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional - INEP.

LANGOUET, Gabriel, LEGER, Alain, (1991). **Public ou privé?: trajectoires et réussites scolaires.** Paris: Publidix.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole.** In: Magnani, José Guilherme C. & Torres, Lilian de Lucca (Orgs.) *Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana.* EDUSP, São Paulo, 1996.

MOTTA, Diomar das Graças. **A outra escola normal maranhense.** Sem ano.

NIZET, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolha do estabelecimento de ensino pela família. A ação discreta da riqueza cultural.** *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p.42-56, jan./fev./mar./abr., 1998.

_____. **Classes médias e escola: novas perspectivas de análise.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, pp. 213-231, Jan/Jun 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa. **A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional.** *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB* ISSN 1809– 0354, v. 2, nº 1, p. 3-22, jan./abr. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; RESENDE, Tania de Freitas. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares.** *Educ. Soc.*, Campinas, v.32, n.117, p. 953-970, out.-dez. 2011.

PAYET, Jean-Paul. **La ségrégation scolaire [Une perspective sociologique sur la violence à l'école].** In: *Revue française de pédagogie*, vol. 123, 1998. La violence à l'école: approches européennes, p. 21-34. doi: 10.3406/rfp.1998.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. **Sociologia da alta burguesia.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jul/dez, 2007, p.22-37.

_____. **A Infância dos Chefes: A socialização dos herdeiros ricos na França.** In A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, José Reinaldo Barros. **Formação do espaço urbano de São Luís: 1612-1991.** 2ª ed. Revista – São Luís: Ed do Autor/FUNC, 2001.

RODRIGUES, Z. M. R. **Sistema de indicadores e desigualdade socioambiental intraurbana de São Luís-MA; Brasil.** revista geografica de america central (online), v. 02, p. 1-15, 2011.

SANTOS, Luiz Eduardo Neves. **Estratégias do capital na produção do espaço urbano: o processo de verticalização e as desigualdades socioespaciais em São Luís, Maranhão.** Caderno de Geografia, v. 25, n. 44, 2015.

WEBER, M. **A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais.** in WEBER, M. Ensaios sobre a teoria das Ciências Sociais. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** 4. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

Sites para média das escolas no ENEM

Brasil Escola, Enem por escola 2012. <<http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/enem-por-escola-2012>> Acesso 17/09/2015.

Educação Uol, Enem 2011. <<http://educacao.uol.com.br/infograficos/2012/11/22/enem-2011.htm>> Acesso 17/09/2015.

G1 Globo, Inpe divulga notas do Enem 2013 por escola. <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/inep-divulga-notas-do-enem-2013-por-escola.html>> Acesso 17/09/2015.

G1 Globo, resultado Enem 2014 por escola é divulgado pelo Inep. <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/resultado-do-enem-2014-por-escola-e-divulgado-pelo-inep-veja-lista.html>> Acesso 17/09/2015.

INEP. Nota técnica. Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das Escolas. <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf> Acesso 17/09/2015.

Portal Inep, Enem por escola. <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>> Acesso 17/09/2015.

Último segundo, Consulte as notas do enem por escola em 2010. <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/consulte-as-notas-do-enem-por-escola-em-2010/n1597203329240.html>> Acesso 17/09/2015.

Último segundo, Enem por escola 2011. <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2012-11-22/enem-por-escola-2011-ranking.html>> Acesso 17/09/2015.

Último segundo, Notas do enem por escola estão disponíveis para consulta. <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/enem/2013-11-26/notas-do-enem-por-escola-estao-disponiveis-para-consulta.html>> Acesso 17/09/2015.

Último segundo, Inpe divulga médias do enem 2013 por escola. <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-12-22/inep-divulga-medias-do-enem-2013-por-escola-confira.html>> Acesso 17/09/2015.

Veja Abril, Enem 2012 notas por escola podem ser consultadas. <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2012-notas-por-escola-podem-ser-consultadas>> Acesso 17/09/2015.

Sites para rankings do ENEM

Diário dos pais, Melhores escolas de São Luís no ENEM 2011. <<http://Diariodospais.Com.Br/Melhores-Escolas-De-Sao-Luis-Enem-2011-2012/>> Acesso 18/09/2015.

Enem virtual, Ranking ENEM 2010. <<http://www.enemvirtual.com.br/melhores-escolas-do-maranhao-ranking-enem-2010/>>. Acesso 18/09/2015.

G1.globo, G1 divulga ranking das escolas com melhor desempenho no ENEM no Maranhão. <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2013/11/g1-divulga-ranking-das-escolas-com-melhor-desempenho-no-enem-no-ma.html>>. Acesso 18/09/2015.

G1.globo, Veja 10 escolas do MA que tiveram melhor desempenho no ENEM. <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2014/12/veja-10-escolas-do-ma-que-tiveram-melhor-desempenho-no-enem.html>>. Acesso 18/09/2015.

G1.globo, De 10 escolas no MA com maiores notas só três são do interior. <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2015/08/no-enem-de-10-escolas-no-ma-com-maiores-notas-so-tres-sao-do-interior.html>> Acesso 18/09/2015.