

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

LEANDRO AUGUSTO DOS REMÉDIOS COSTA

**Famílias de classe média e escolas privadas de São Luís (MA): da escolha do estabelecimento de ensino à reprodução da desigualdade**

São Luís – MA

2023

LEANDRO AUGUSTO DOS REMÉDIOS COSTA

**Famílias de classe média e escolas privadas de São Luís (MA): da escolha do estabelecimento de ensino à reprodução da desigualdade**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa.

São Luís – MA

2023

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

Costa, Leandro Augusto dos Remédios.

Famílias de classe média e escolas privadas de São Luís  
MA : da escolha do estabelecimento de ensino à reprodução  
da desigualdade / Leandro Augusto dos Remédios Costa. -  
2023.

240 f.

Orientador(a): Antonio Paulino de Sousa.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em  
Ciências Sociais/cch, Universidade Federal do Maranhão,  
PPGCSOC/UFMA, 2023.

1. Classes médias. 2. Escolas privadas. 3. Escolha  
da escola. 4. Famílias. I. Sousa, Antonio Paulino de.  
II. Título.

## **Famílias de classe média e escolas privadas de São Luís (MA): da escolha do estabelecimento de ensino à reprodução da desigualdade**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antonio Paulino de Sousa  
PPGCSoc/UFMA (Orientador)

---

Prof. Dr. Bráulio Roberto de Castro Loureiro  
DCS/UEMA

---

Prof. Dr. Jesus Marmanillo Pereira  
CCSST/UFMA (Imperatriz)

---

Prof. Dra. Elisa Maria dos Anjos  
DESOC/UFMA

---

Prof. Dr. Juarez Lopes de Carvalho Filho  
PPGCSoc/UFMA

Para Augusto (pai) e Juvenal (avô).  
(in memoriam)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar esta tese não seria possível sem minha mãe (Silvana Costa) e minha esposa (Emanuelle Nascimento). Em relação a minha mãe, toda minha carreira escolar e acadêmica do modo que se desenrolou até chegar ao doutorado só foi possível pela sua dedicação em cuidar das tarefas de casa, pelo seu incentivo e pelo seu afeto. Isso inclui os três primeiros anos do doutorado. Em relação a Emanuelle, desde que nos casamos no final de 2021 ela foi muito parceira e compreensiva em relação as minhas responsabilidades domésticas, permitindo que eu ficasse com as tarefas mais fáceis e rápidas para que pudesse pesquisar e escrever. Seu apoio e afeto também foram fundamentais. Pretendo retribuir as duas, de diferentes formas, mas a gratidão será eterna.

E por falar em família, agradeço também a minha irmã (Natália Suelen) por todo carinho e afeto e ao meu pai (José Augusto), falecido em 2019, no segundo ano do doutorado. Ele não verá o resultado disto, embora fico feliz que tenha visto minha aprovação, mas guardo com muito carinho a frase repetida por ele incontáveis vezes durante a vida: “tudo que posso deixar para vocês é a educação”. Lembro também de todas as vezes que ele me incentivou a leitura e guardo na memória que ele sempre estava lendo. Também por conta dele cheguei até aqui e em nome dele agradeço a todos os meus familiares da parte do meu pai, principalmente a sua mãe, minha vó Virgínia.

E por falar em memória, afeto e saudade, agradeço ao meu avô (Juvenal dos Remédios), falecido em 2021. Meu avô foi sempre o grande contador de histórias da minha família parte de mãe e era (é) minha grande referência de afro-brasilidade. Em nome dele agradeço a toda minha família da parte da minha, pelo carinho e pela compreensão acerca das minhas ausências por conta dos estudos.

Passando para o âmbito acadêmico, agradeço ao meu orientador, que foi alguém extremamente compreensivo e parceiro diante do cenário terrível que esta tese foi escrita: pandemia, governo neofascista-conservador-ultraliberal, transformações no mundo do trabalho (ensino remoto e ensino híbrido) etc. Em nome dele agradeço também a todos(as) os professores do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCSOC) da UFMA, sobretudo aos que tive a felicidade de ser aluno. Em especial, agradeço ao professor Juarez Lopez, que foi meu orientador no mestrado e hoje temos parceria na escrita de artigos e capítulos de livros e a banca de qualificação, formada por Igor Grill e Elisa dos Anjos.

Dentro do PPGSOC agradeço também a todos os meus colegas de turma do doutorado pelo incentivo que demos uns aos outros ao longo desses anos. Em especial agradeço a Lia Renata e Hailton Coelho que me acompanham desde o mestrado (além de Marcelo, apesar da distância por ter ido fazer o doutorado fora do Maranhão) e a Ana Tereza, amiga que fiz no doutorado, mas que parece ser de longa data. Ao meu amigo Hailton um agradecimento mais do que especial, tendo em vista que compartilhamos o mesmo espaço de trabalho e a mesma turma de doutorado. Esta amizade, que hoje vai além de trabalho e academia, foi fundamental neste percurso e na vida.

Ainda tratando de academia, agradeço aos meus dois principais amigos que o mundo acadêmico me deu, Sergio Muniz e Igor de Sousa. Se cheguei até aqui é porque construímos uma parceria acadêmica lá na graduação que resultou numa amizade que perdura até hoje e vai muito além do mundo acadêmico. O que começou na graduação, há mais de dez anos atrás, resultou hoje na amizade, parceria, mas também neste trajeto que culmina no doutorado, na pesquisa e no ser professor.

E por falar no mundo professoral, agradeço as amizades que fiz no trabalho: Rossana, Gláucia, Bernardo, Alcides, Amanda, Yuri. Foi muito importante compartilhar vários momentos com vocês e ter parceiros professores(as) e de esquerda com quem pude dividir sorrisos e reflexões. Ainda sobre o trabalho, agradeço a alunos(as) que me ajudaram com indicações de pessoas para entrevistar, assim como aos amigos e amigas que também me ajudaram com essas indicações (Geovane Reis, Daisy Damasceno, Fabrício, Gláucia Martins, Steffi, Joiza, Bernardo Batalha) e as próprias entrevistadas que me indicaram outras pessoas para entrevistar.

De modo semelhante, meus parceiros do futebol e dos jogos online foram importantes demais. Graças a vocês compartilhamos jogos e pude me exercitar, suar, correr e me desestressar das pressões do mundo acadêmico. Obrigado em especial a Julio, meu parceiro de futebol mais constante, e também a Bráulio, Bernardo, Hailton e Elson. Agradeço a Ramon, Anderson, Eduardo, Edvan, Marlon (e até Marcos e Leandro Gomes, embora não joguem), no momento mais difícil da pandemia, quando não era seguro sair de casa, as diversões online foram fundamentais.

Agradeço também a minha banda, a Antídotos, por me proporcionar diversos momentos em que pude ser guitarrista e artista e pelas reflexões, sentimentos e ações que só a música poderia proporcionar. Agradeço também por compreenderem este mais de um ano que ficamos parados por conta das obrigações acadêmicas doutorais somadas as

tarefas de trabalho. Muito obrigado Tonny (Antônio) Araújo e Sérgio Muniz. No que depender de mim, 2023 será o ano da Antídotos!

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Pais e mães com filhos(as) na Escola Crescimento	102
QUADRO 2 – Filhos dos(as) entrevistados (as) – Escola Crescimento	109
QUADRO 3 – Mães e pais com filhos(as) no Colégio Reino Infantil	161
QUADRO 4 – Filhos(as) das entrevistadas – Colégio Reino Infantil	165

## LISTA DE SIGLAS

AGED – Agência Estadual de Defesa agropecuária do Maranhão  
ALUMAR – Consórcio de Alumínio do Maranhão S.A  
AP – Ação Pedagógica  
CAEMA – Companhia de Saneamento Ambiental do Maranhão  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior  
CS – Categorias Socioprofissionais  
CEEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CFO – Curso de Formação de Oficiais  
CEMAR – Companhia Energética do Maranhão S.A  
CEST – Faculdade Santa Terezinha  
CEUMA – Centro Universitário do Maranhão  
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações  
COVID-19 – Doença causada pelo coronavírus  
CUBA – Club Universitario de Buenos Aires  
DIIE – Departamento de Informação e Inteligência Econômica  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão  
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde  
FURB – Universidade Regional de Blumenau  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFMA – Instituto Federal do Maranhão  
INCID – Instituto da Cidade, Pesquisa e Planejamento Urbano e Rural  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INSE – Índice de Nível Socioeconômico  
MA – Maranhão  
MBA – Master in Business Administration  
MEC – Ministério da Educação  
NPOR – Núcleo de Preparação dos Oficiais da Reserva)  
OSFE – Observatório Sociológico Família-Escola  
PMMA – Polícia Militar do Maranhão  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POF – Pesquisas de Orçamentos Familiares  
PpF – Pessoas por Famílias  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
RAIS – Relação Anual de Informações Sociais  
RPC – Renda per Capita  
RPG – Role Playing Game  
SE – Sistema de Ensino  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação  
SEPLAN – Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento  
SOCED – Grupo de pesquisa em Sociologia da Educação  
SUCAN – Superintendência de Campanhas de Saúde Pública  
TP – Trabalho Pedagógico  
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UNDB - Unidade de Ensino Superior Dom Bosco  
VALE S.A – Companhia Vale do Rio Doce

## **RESUMO**

Esta pesquisa se situa no âmbito da sociologia da educação, especificamente numa sociologia das relações entre educação e desigualdade. Seu tema central trata da relação entre famílias e escolas e da escolha da escola, tratando particularmente da relação entre famílias de classe média e duas escolas privadas de alto custo de São Luís (MA). A problemática de pesquisa adotada visou compreender como a escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias pode revelar o papel das estratégias de escolarização para a reprodução social das famílias e, conseqüentemente, para a reprodução das desigualdades escolares e sociais. Por sua vez, o que busquei objetivar foram as estratégias de reprodução das famílias que matriculam seus filhos nessas escolas através das suas estratégias escolares. A construção metodológica passou pelo uso de estatísticas de diversos órgãos para caracterizar a classe média, os arranjos familiares e a educação brasileira, bem como por treze (13) entrevistas realizadas com pais e mães ligados ao Colégio Reino Infantil e a Escola Crescimento. A pesquisa buscou construir teórica-empiricamente ao decorrer dos capítulos o argumento de que para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir da relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** famílias; escolas privadas; classe médias; escolha da escola.

## **ABSTRACT**

This research is situated within the scope of the sociology of education, specifically in a sociology of the relationship between education and inequality. Its central theme deals with the relationship between families and schools and school choice, particularly dealing with the relationship between middle-class families and two high-cost private schools in São Luís (MA). The research problem adopted aimed to understand how the choice of educational establishments by families can reveal the role of schooling strategies for the social reproduction of families and, consequently, for the reproduction of school and social inequalities. In turn, what I sought to objectify were the reproduction strategies of families that enroll their children in these schools through their school strategies. The methodological construction involved the use of statistics from different bodies to characterize the middle class, family arrangements and Brazilian education, as well as thirteen (13) interviews carried out with fathers and mothers linked to Colégio Reino Infantil and Escola Crescimento. The research sought to build theoretically and empirically throughout the chapters the argument that in order to understand the strategies of reproduction of families from the family and school relationship, especially through the choice of school as a family practice, it is necessary to take into account family/school principles collectives and family/collective resources.

**KEY WORDS:** families; private schools; middle class; school choice.

## SUMÁRIO

Introdução.....	15
<b>Capítulo 1.</b> Sociologia das relações entre família e escola e da escolha da escola como prática: revisão de literatura e construção do argumento central.....	27
1.1 As relações entre família e escola em três obras de Bourdieu sobre educação.....	27
1.2 As relações entre família e escola na sociologia da educação europeia.....	37
1.3 A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: explorando a literatura latino americana.....	45
1.4. Com e para além da literatura mobilizada: a construção do argumento central.....	57
<b>Capítulo 2.</b> Ensino privado, classe média e escolas/escolarização “de elites” no Brasil e em São Luís (MA).....	63
2.1 A relação família-escola e a fração privada do sistema de ensino no Brasil.....	63
2.2 As classes médias brasileiras e sua fração melhor situada.....	68
2.3 Classes médias e educação.....	77
2.4 Escolarização de “elites” e escolas privadas de alto custo no Brasil: cinco trabalhos ilustrativos a partir da perspectiva bourdiana.....	86
2.5 As escolas “de elite” de São Luís.....	94
2.6 As duas escolas selecionadas: Crescimento e Reino Infantil.....	99
Considerações parciais.....	102
<b>Capítulo 3.</b> As famílias e a Escola Crescimento: localização, resultados e valores como critérios familiares-coletivos.....	104
3.1 Pensando relacionalmente: situando pais e mães “do” Crescimento no espaço social e simbólico das famílias ludovicenses.....	105
3.2 As relações ambíguas entre família e escola: a legitimidade da escolha pela postura crítica.....	113
3.3 A legitimidade da escolha pela adequação entre família e escola.....	129
3.4 Uma escolha simultaneamente pragmática e moral: outro tipo de adequação entre família e escola.....	128

3.5 Do ENEM a pedagogia, da formação cidadã a escola-empresa: adequação entre família e escola e as tensões de um casal inter-racial.....	134
3.6 Entre a proximidade de casa e centralidade da aprovação no vestibular.....	145
3.7 Uma escola “inclusiva” para uma família “estabelecida”: a ausência de tensões entre família e escola.....	152
Considerações parciais.....	159

**Capítulo 4.** Encaixes e desencaixes entre crianças, famílias e escola: do ponto de vista das mães “do” Reino Infantil.....163

4.1 As mães ligadas ao Colégio Reino Infantil: caracterizando as agentes e sua família.....	163
4.2 Uma escolha mediada pela leitura: o método montessoriano e a “vida prática”.....	169
4.3 Uma escolha pelo “tradicional”: valorização e ambiguidades na relação entre famílias e escola.....	177
4.4 Encaixes e desencaixes entre famílias e escolas: das relações pessoais ao método montessoriano.....	194
Considerações parciais.....	212

**Considerações Finais.....**215

**Referências.....**230

**Apêndice - Educação básica, desigualdades e pandemia.....**234

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no âmbito da sociologia da educação, especificamente numa sociologia das relações entre educação e desigualdade. Seu tema central, como o título sugere, trata da relação entre famílias e escolas e da escolha da escola. O início da minha pesquisa sobre estes temas não se dá neste trabalho, mas sim em minha dissertação de mestrado, intitulada “As ‘escolas de elite’ de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar” (COSTA, 2017). A ênfase da dissertação foi a análise das estratégias de distinção de três das escolas que classifiquei como “escolas de elite<sup>1</sup>”, o que foi construído principalmente por meio das estratégias de reprodução das famílias fundadoras dessas instituições. Por sua vez a ênfase na tese se desloca para as famílias<sup>2</sup> que matriculam seus filhos nestas escolas.

As chamadas “escolas de elite” de São Luís são aquelas que estão em bairros mais caros e melhor estruturados da cidade, monopolizaram os rankings dos melhores desempenhos no ENEM, possuem as melhores estruturas físicas, ofertam uma série de atividades “extracurriculares” ou possuem currículos diferenciados. As três escolas analisadas na dissertação reivindicam diferenças apoiadas em elementos social e escolarmente legítimos que se tornam elementos de distinção escolar. Para cada escola foi construído um tipo ideal da ação escolar (no sentido weberiano): o Colégio Três Irmãs apresenta uma ação escolar pedagogicamente orientada; o Colégio Inovação uma ação escolar filosoficamente orientada; o Colégio Desenvolver uma ação escolar literariamente orientada<sup>3</sup> (COSTA, 2017).

---

<sup>1</sup> A classificação “escolas de elite” não implica que são escolas que “a elite” de São Luís frequenta. Primeiro porque essa classificação não se refere as pessoas que frequentam a escola, mas sim às escolas. Ou seja, estou me referindo a “elite” escolar, às escolas que de acordo com os critérios adotados estão no topo da hierarquia escolar. Segundo porque na perspectiva sociológica que adoto, não existe “a elite” como um grupo único que está acima de todos os demais. A ideia de “elite” aqui é completamente relacional, ou seja, se refere a indivíduos ou grupos ocupando posições dominantes em algum espaço social e em relação aos demais ocupantes deste espaço. Neste caso construí o espaço das “escolas de elite” de São Luís, onde as escolas selecionadas foram as que monopolizaram os melhores resultados nas provas objetivas do ENEM entre 2010 e 2014, estão localizadas nos bairros mais caros e melhor estruturados de São Luís, tem as famílias que frequentam com maior capital econômico e cultural (institucionalizado) em relação a todas as demais escolas de São Luís (públicas e privadas) e seus alunos monopolizavam os melhores desempenho nas provas de redação do ENEM (um indicador de capital cultural incorporado) (COSTA, 2017).

<sup>2</sup> A concepção de família que estou adotando aqui é principalmente a proposta por Bourdieu (1993). A família é um universo social separado, sagrado, que perpetua-se e perpetua sua própria privacidade tendo a casa como lugar estável do grupo doméstico. Ela é fruto de um trabalho de instituição que faz com ela passe de ficção nominal a grupo real. Uma discussão mais ampla sobre família está no Capítulo 1 deste trabalho.

<sup>3</sup> Esses nomes dados as escolas são fictícios. Tratam-se de três das “escolas de elite” de São Luís. Na dissertação optei por criar nomes fictícios para as escolas.

Diante da construção acima que uma série de questões foram surgindo sobre as relações das famílias com as escolas chamadas aqui de “escolas de elite”. O que está na “base” de suas escolhas? Como as famílias se orientam diante das orientações pedagógicas entre as escolas? Que tipo de estratégias podem ser identificadas a partir dessas escolhas? Qual o “peso” dos capitais (econômico e cultural), dos sistemas de valores e das categorias socioprofissionais dos pais para essas escolhas? Como as famílias encontram circuitos escolares, residências e urbanos ajustados a seus recursos?

Além das questões acima, fundamentais para esta tese, outras questões também surgiram após a conclusão do trabalho dissertativo. Neste último compreender a relação das escolas com o desempenho dos seus alunos no ENEM era fundamental, bem como a relação das escolas com a cultura escolar dominante. Na análise identifiquei que, diferente da obra de Almeida (2009) em que “as escolas dos dirigentes paulistas” eram diletantes ou pragmáticas em relação a cultura dominante, em São Luís as “escolas de elite” se relacionam com a cultura escolar dominante mais como um continuum que vai de valores diletantes (“formar para vida”, “ensinar com a vida” ou “aprendizagem significativa”) a lógicas mais utilitárias voltadas para a aprovação no ENEM numa mesma escola. O que diferencia as escolas é o aspecto da cultura escolar dominante que é apropriado por cada escola (COSTA, 2017).

Esta reflexão acima coloca outra questão para esta tese: considerando o continuum acima que vai do pragmático ao diletante numa mesma escola, ou seja, cada escola tanto elege um valor diletante para guiar suas práticas pedagógica quanto se guia pela lógica pragmática de aprovação no ENEM, como os pais e mães se orientam ao escolher a escola tendo em vista que normalmente a escolha por essas escolas mais caras e prestigiosas se dá muito cedo ou o mais cedo possível da vida escolar das crianças? Dito de outro modo, o ENEM, a aprovação no vestibular ou entrada numa universidade pública, é o critério mais relevante para os pais e mães na escolha da escola de seus filhos(as)? Ou critérios valorativos, diletantes, não pragmáticos, são mais decisivos?

As questões acima também guiaram esta pesquisa. Com base nelas e na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, adotada desde o trabalho dissertativo, que o objeto de estudo desta tese foi definido: o que busquei foi objetivar as estratégias de reprodução das famílias que matriculam seus filhos nessas escolas através das suas estratégias escolares. Por sua vez, a problemática de pesquisa definida foi: como a compreensão da escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias pode revelar o papel das estratégias

de escolarização para a reprodução social das famílias e, conseqüentemente, para a reprodução das desigualdades escolares e sociais?

A partir da definição do objeto de estudo e problemática, defini como objetivo compreender os critérios de escolha dos estabelecimentos pelas famílias ligadas a duas das “escolas de elite” – Colégio Reino Infantil e Escola Crescimento – visando compreender qual o papel da escolarização dos filhos para que famílias que ocupam posições sociais melhor situadas que a maioria da população se reproduzam nessas posições e contribuam para produzir e reproduzir as desigualdades sociais e escolares. Para isso julguei necessário analisar as estratégias socioeducativas e algumas das principais práticas socializatórias das famílias e seus filhos(as).

Por sua vez, os elementos acima nortearam a definição dos métodos e técnicas de pesquisa. O trabalho de campo foi realizado principalmente por meio de entrevistas com pais e mães ligadas à duas das “escolas de elite” de São Luís, mas estatísticas oficiais de diversos órgãos também foram coletadas. As questões metodológicas serão tratadas mais à frente nesta introdução, o que gostaria de destacar aqui é que ao mobilizar o referencial teórico, sobretudo as categorias que compõe o modelo analítico bourdiano<sup>4</sup>, para analisar as entrevistas encontrei o argumento central (ou a tese) deste trabalho.

Em síntese o argumento é seguinte: para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos. Explicando brevemente essa afirmação, ela implica que é preciso ir além dos habitus (princípios geradores de práticas) e dos capitais (recursos econômicos, culturais etc) dos agentes individuais, ou seja, é necessário identificar uma forma coletiva (ainda que sempre provisória) de princípios e recursos que está ligada a família enquanto agente coletivo que se mobiliza para escolha da escola<sup>5</sup>.

O argumento acima está em sua versão sintetizada e não foi construído de uma só vez, numa só sentada, como diz Bourdieu. Como já disse, primeiro o argumento foi construído mobilizando o modelo analítico para analisar as entrevistas. Posteriormente, ao perceber que poderia se tratar do grande “achado” da pesquisa resolvi retornar ao

---

<sup>4</sup>Algumas dessas categorias são: habitus, campo, capitais (econômico, cultural, social etc), posição, disposição, tomada de posição, trajetória, estratégia, violência simbólica etc. Para as definições destas e outras categorias ler o Capítulo 1 deste trabalho.

<sup>5</sup> Para compreender este argumento de forma completa, ler o Capítulo 1 deste trabalho.

referencial teórico, sobretudo à obra de Bourdieu, mas também a autores(as) europeus e latino-americanos que tratam das relações entre família e escola e da escolha da escola.

Este retorno ao referencial teórico deu origem a um capítulo de revisão bibliográfica e construção do argumento central (ou da tese) deste trabalho. Como consequência desta incursão na bibliografia ampliei o referencial teórico adentrando nas reflexões de Bourdieu sobre as relações entre família e escola em algumas de suas principais obras sobre educação - “Os Herdeiros”, “A reprodução” e “La Nobreza de Estado”; passando por um conjunto de autores europeus que analisaram as relações entre família e escola após as análises de Bourdieu - Bernard Lahire (2011), François de Singly (2009), François Dubet (1998), Danilo Martuccelli (1997), Cléopâtre Montandon (2005), Jean-Pierre Terrail (1997), Agnes Van-Zanten (1996) e Philippe Perrenoud (2001); e explorando a literatura latino-americana, sobretudo argentina e chilena, sobre escolha da escola, dialogando com autores(as) como Fuentes (2013), Gessaghi (2013), Moya-Díaz e Hernández-Aracena(2014), Rojas, Falabella e Leyton (2016), Gayo, Cabrol e Méndez (2019) e Bellei, Orellana e Canales (2020).

O referencial acima foi utilizado no capítulo 1 deste trabalho – “Sociologia das relações entre família e escola e da escolha da escola como prática: revisão de literatura e construção do argumento central da tese”. As referências deste capítulo, desde Bourdieu e passando pela literatura europeia, apontaram para a relevância de analisar grupos em posições sociais dominantes ou com recursos acima da maioria, mas foi particularmente a literatura latino-americana que apontou para a pertinência de analisar a “classe média<sup>6</sup>”, principalmente sua fração melhor situada.

Diante disto, no capítulo 2 - “Ensino privado, classe média e escolas/escolarização “de elites” no Brasil e em São Luís (MA)” - adentrei na literatura brasileira sobre classes médias brasileiras com ênfase nas frações melhor situadas desta classe. As reflexões sobre a classe média brasileira vão desembocar nas relações desta com a educação, mas não sem passar pela literatura brasileira sobre as relações entre família e escola e por algumas pesquisas sobre escolarização de “elites” ou escolas privadas social e escolarmente

---

<sup>6</sup> A “definição” de classe média no Brasil está em disputa tanto socialmente quanto academicamente. Neste trabalho adoto principalmente a perspectiva de Cardoso e Preteceille (2017), que privilegiam a classificação das “classes médias” brasileiras a partir das categorias socioprofissionais (somadas a outros elementos). Todavia, a compreensão de classe social e classe média desta pesquisa está fundamentada na perspectiva de Pierre Bourdieu. A discussão mais ampla sobre “classes médias” envolvendo vários autores (as) e reflexão sobre a noção de classe em Bourdieu está no Capítulo 2 deste trabalho.

distintivas. Por fim, concluo o Capítulo 2 retomando sinteticamente a pesquisa em Costa (2017) sobre as “escolas de elite” em São Luís e caracterizo as duas escolas selecionadas de modo que o leitor possa adentrar nos capítulos seguintes sobre as escolhas das famílias tendo uma dimensão das lógicas destas escolas.

Ainda sobre o capítulo citado acima, algumas pontuações sobre a literatura utilizada são válidas. No que tange ao debate sobre o tema “família e escola”, o ponto de partida são as análises de Maria Alice Nogueira, sobretudo um trabalho em que ela mapeia autores (as) das áreas de sociologia e educação que pesquisam a temática (NOGUEIRA, 2015). Além dos autores (as) identificados<sup>7</sup>, o trabalho de Nogueira também é relevante para esta pesquisa na medida em que a autora mostra que à época de sua pesquisa os trabalhos sobre “classes médias” ou “elites” econômicas ou culturais ainda eram minoria em relação aos trabalhos que enfatizavam as classes populares. Este aspecto aponta para a pertinência desta tese em termos de ampliar as reflexões sobre esses grupos.

Sobre a temática escolarização das “elites” ou escolas de “elite” ou escolas privadas de alto custo, a principal autora que influenciou esta pesquisa foi Ana Maria Fonseca de Almeida, principalmente com seu trabalho “As escolas dos dirigentes paulistas” (2009), livro que no período do mestrado me fez querer pesquisas as “escolas de elite” (como classifiquei) de São Luís. Outros trabalhos sobre este tema também foram fundamentais neste segundo capítulo: Zaia Brandão e Isabel Lellis (2003), Maria Alice Nogueira (2004), Zaia Brandão et al (2005), Cynthia Paes de Carvalho (2006) e Graziela Perosa (2008).

A Ana Fonseca de Almeida aparece novamente no segundo capítulo com um capítulo de livro, escrito em conjunto com Ana Paula Hey, acerca das pesquisas sobre classes sociais e educação no Brasil (ALMEIDA & HEY, 2018). Outra autora que é fundamental para tratar da temática classes médias e educação é, novamente, Nogueira (1995, 1997, 2010), que possui um conjunto de trabalhos explorando a temática desde os anos 90. Por fim, numa análise mais recente e também mobilizando uma perspectiva bourdiana (tal como Almeida, Hey, Nogueira e outros autores e autoras citados acima), o trabalho de Edson Bertoncelo (2016) também trata das relações entre classes sociais e

---

<sup>7</sup> Zaia Brandão, Gilson Pereira, Leila Mafra, Geraldo Romanelli, Isabel Lellis, Lucilia de Paula, Maria José Braga, Nora Krawczyk e Rita Marchi (NOGUEIRA, 2015).

educação, ainda que sua ênfase seja em algo mais amplo como o título do trabalho indica: “O espaço das classes sociais no Brasil”.

Os capítulos seguintes, o terceiro e o quarto, são reflexões sobre as relações entre famílias e escolas privadas de alto custo no contexto ludovicense, enfatizando características sociais das famílias, a relação dos pais e mães com a educação e, principalmente, os critérios utilizados por estes para escolher a escola para seus filhos e filhas. Em cada capítulo a análise é construída principalmente a partir de entrevistas com pais e mães vinculados as duas escolas selecionadas, mas também a partir de informações estatísticas de órgãos oficiais sobre algumas características sociais gerais das famílias do Maranhão, particularmente de São Luís. O Capítulo 3 é intitulado “As famílias e a Escola Crescimento: localização, resultados e valores como critérios familiares-coletivos”, enquanto o Capítulo 4 tem como título “Encaixes e desencaixes entre crianças, famílias e escola: do ponto de vista das mães “do” Reino Infantil”.

Os pais e mães foram escolhidos pela sua vinculação as escolhas selecionadas – Escola Crescimento e Colégio Reino Infantil. Por sua vez, essas escolas são duas das três “escolas de elite” que foram analisadas na dissertação. A ideia inicial para esta tese era entrevistar pais e mães vinculados às três escolas, todavia com a eclosão da pandemia da COVID-19 e todas as suas consequências (medo, mortes em massa, isolamento social etc) e dificuldades acarretadas para o trabalho acadêmico, decidi reduzir a pesquisa apenas as duas escolas citadas.

Toda a construção do trabalho é parte da construção do objeto e busca alcançar os objetivos que já foram postos nesta introdução – incluindo obviamente o Capítulo 1 e a construção teórica destes elementos e o Capítulo 2 com os dados estatísticos sobre famílias de classe média, mas os Capítulos três e quatro são centrais neste trabalho, tendo em vista que é partir deles que foi possível compreender os critérios de escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias e objetivar suas estratégias de escolarização e de reprodução. Além disso a análise das entrevistas é indispensável na construção e demonstração do argumento central deste trabalho.

Dito isto, já posso tratar da dimensão metodológica desta pesquisa, ou melhor, dos métodos e técnicas de pesquisa utilizados. Teoria, metodologia e técnicas de pesquisa foram pensadas de forma inseparável nesta pesquisa (BOURDIEU, 2011). Dito de outro modo, a partir da problemática e objetivos que as técnicas de pesquisa que foram adotadas visando a construção do objeto de pesquisa. Seguindo o modelo analítico bourdiano defini

que era preciso partir do geral até ao particular, ou seja, partir das características mais gerais da classe média brasileira (principalmente da classe média alta), dos arranjos familiares no Brasil e das escolas privadas para depois passar para pais/mães vinculados a escolas privadas ludovicenses.

A partir dessa perspectiva que, no Capítulo 2, decidi me apropriar de trabalhos que mobilizassem informações estatísticas sobre classes médias, famílias e educação no Brasil, bem como utilizei estatísticas oficiais como a “Síntese de Indicadores Sociais” (IBGE, 2020), o “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020), o “Mapa do Ensino Superior” (SEMESP, 2021) e o “Resumo Técnico” e “Notas estatísticas” do Censo Escolar de 2021 (INEP/MEC, 2022). Da mesma forma, no início do Capítulo 3, para situar as famílias analisadas em relação as famílias ludovicenses em geral utilizei informações estatísticas de: “Maranhão: Mapa por demanda de educação profissional” (2020), “Relatório de Análise Retrospectiva (1993-2012) e Cenários de São Luís (2013-2033) e do seu Contexto Regional” e “Perfil Municipal - São Luís” (SEPLAN/DIIE/INCID, 2018).

Após essa construção mais geral a partir de informações estatísticas sobre algumas características pertinentes para esta pesquisa acerca das famílias de classe média e sobre educação no Brasil, a maior parte dos Capítulos três e quatro é construída por meio de análise de entrevistas (BOURDIEU, 2008; KAUFFMAN, 2013; BEAUD e WEBER, 2014; OLIVIER DE SARDAN, 2008) com pais e mães com filhos(as) matriculados nas duas escolas selecionadas. As perguntas que compõe o roteiro da entrevista foram construídas de acordo com o modelo analítico bourdiano, mas também inspirado nas pesquisas sobre família e escola e escolha da escola que são citadas no Capítulo 1 deste trabalho.

As entrevistas possibilitaram apreender as informações objetivas ligadas às famílias pesquisadas. Dentre essas informações, selecionadas de acordo com o referencial teórico, destaco a origem social familiar (por meio da categoria socioprofissional dos pais e dos avós), escolarização dos pais e avós, o estado matrimonial, os percursos profissional, escolar e residencial dos pais e mães, bem como gênero, diploma, nível de renda etc. Em relação aos filhos (as) foram coletadas informações como seu percurso escolar, idade, série, suas atividades “culturais” (artística, esportiva, curso de língua estrangeira, entre outras) os lugares que frequentam como forma de lazer etc.

Essas informações objetivas permitiram caracterizar as famílias e situá-las no interior do espaço social das famílias de São Luís, que foi construído por meio das informações estatísticas já citadas que estão presentes sobretudo no Capítulo 2 e início do Capítulo 3. Além das características objetivas, a entrevista semiestruturada foi fundamental para analisar os critérios de escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, ou seja, permitiu apreender os pontos de vista subjetivos dos agentes pesquisados, para depois relacioná-los com as características objetivas coletadas. As perguntas ligadas a aspectos mais subjetivos foram fundamentais para caracterizar as escolas escolhidas, compreender os critérios de escolha, a relação dos pais e mães com a escola, seus pontos de vista sobre outras escolas etc.

No Capítulo 3 foram analisadas seis (6) entrevistas com pais e mães vinculados a Escola Crescimento (tendo cinco pais e duas mães participado), enquanto que no Capítulo 4 foram analisadas sete (7) entrevistas, todas com mães vinculadas ao Colégio Reino Infantil. No total foram analisadas treze (13) entrevistas. As seis entrevistas analisadas no Capítulo 3 correspondem a dez (10) crianças, sendo que nove (9) estavam matriculadas no Crescimento e uma (1) estava numa Creche (tinha apenas 1 ano). Quatro casais têm dois filhos, enquanto dois casais tem um filho. São crianças que estão majoritariamente no Ensino Fundamental, sendo que a mais nova (excluindo a de 1 ano) tem 6 anos e a mais velha tem 15 anos (única das 10 que cursa o Ensino Médio).

No que tange as 7 entrevistas do Capítulo 4 com as mães vinculadas ao Reino Infantil, às famílias tem no total 13 crianças, sendo que apenas uma das famílias informou ter só um filho, enquanto todas as outras informaram dois filhos. Dez crianças estão entre as séries iniciais da educação infantil (5 crianças têm 5 anos) e o Ensino Fundamental, só um cursa o ensino médio. Uma tem um ano e não estuda e outro jovem tem 18 anos e tinha concluído o ensino médio no Reino Infantil no fim do ano anterior (2019) a entrevista (feita em 2020).

Como é possível perceber, a ênfase deste trabalho está muito mais em pais e mães que tem filhos e filhas nas séries iniciais e ensino fundamental do que no ensino médio. Esta é uma diferença importante da dissertação que enfatizou mais o ensino médio e sua relação com a aprovação no ENEM, enquanto este trabalho se voltou para o mais próximo possível do momento da escolha da escola o que nessas escolas privadas de alto custo regularmente ocorre desde as séries iniciais. Nesse sentido, considerando que não tive acesso a nenhum pai ou mãe que estivesse no processo de escolha o que poderia ser

interessante do ponto das possibilidades interpretativas, entrevistar pais/mães com filhos (as) mais jovens foi mais interessante para este trabalho.

Iniciei as entrevistas no segundo semestre de 2019, tendo em vista que no primeiro semestre ainda estava cursando a última disciplina obrigatória. Tendo entrado no doutorado em 2018, cursei as disciplinas por um ano e meio. As primeiras entrevistas foram com os pais e mães vinculados a Escola Crescimento. No primeiro semestre de 2019 consegui realizar quatro (4) entrevistas com pais e mães vinculados a esta escola e mais uma (1) entrevista com uma mãe vinculada ao Colégio Reino Infantil. As outras oito (8) entrevistas foram realizadas no ano de 2020, ano em que as condições de pesquisa (e de vida) mudaram por conta da pandemia da Covid-19.

Antes de adentrar nas questões advindas no período pandêmico, julgo pertinente situar brevemente como articulei as entrevistas com pais e mães vinculados a Escola Crescimento e ao Colégio Reino Infantil. Na impossibilidade de chegar aos pais e mães por meio da escola e também de circular (por conta da pandemia) em espaços onde poderia encontrar esses pais e mães, minha alternativa foi mobilizar minhas redes de relações pessoais, sobretudo aquelas ligadas ao meu trabalho professoral (atuo como professor de uma faculdade privada em São Luís) e ao mundo acadêmico.

Em relação aos pais e mães<sup>8</sup> vinculados a Escola Crescimento, as articulações foram da seguinte forma: Atílio e Martins eram na época professores da faculdade onde eu também leciono. Cheguei até eles por intermédio da coordenadora do curso de direito, que conversou com eles e pediu para que ajudassem em minha pesquisa. Maria e Callegário, o casal que entrevistei simultaneamente, foram uma articulação de uma amiga que é psicóloga e na época fazia mestrado. Ela falou com outra amiga sua, que também é psicóloga e trabalha no Crescimento e essa amiga da amiga me indicou a Fernanda. Eu fui indicado como se fosse amigo dessa psicóloga que é amiga da minha amiga. José foi indicação de uma colega de turma de doutorado. Ela trabalha no ministério público, como Antropóloga, e em sua sala trabalha um Biólogo que tem as filhas estudando no Crescimento. Foi ela que falou com o José e ele aceitou ser entrevistado por mim. Mariano foi indicação de outro amigo, outro professor da faculdade onde trabalho. Ele também trabalha na Vale S.A (uma mineradora multinacional brasileira) e indicou um colega dele

---

<sup>8</sup> Todos os nomes dos (as) entrevistados (as) que aparecem ao longo deste trabalho são fictícios.

que também trabalha na Vale. Por fim, a Elza foi indicação de uma aluna minha, discente do curso de Direito da Faculdade Cest.

Em relação as mães vinculadas ao Colégio Reino Infantil, duas entrevistadas, Lélia e Ângela, foram indicação de uma amiga que é professora de história do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Lélia também é professora de história do IFMA e é amiga da minha amiga e a Ângela, por sua vez, é prima desta minha amiga. A entrevistada cujo nome é Beatriz é cunhada de um amigo e foi ele articulou a entrevista com ela. As outras quatro entrevistadas foram indicação das próprias entrevistadas. A Beatriz articulou as entrevistas com a Patrícia e a Sueli. A Patrícia articulou as entrevistas com a Maria Aparecida e a Neusa, provavelmente porque Patrícia também é doutoranda e compartilha comigo das dificuldades de “coletar” informações para pesquisa.

As quatro primeiras entrevistas com pais e mães vinculados ao Crescimento foram realizadas presencialmente, em diferentes locais escolhidos pelos entrevistados. Atilio escolheu uma cafeteria no bairro Renascença, perto de sua casa. Maria e Callegário escolheram a sua empresa, no Bairro Bequimão. José escolheu seu local de trabalho, especificamente sua sala no Ministério Público. Mariano escolheu seu apartamento, no bairro Renascença. Uma única entrevista com uma das mães vinculadas ao Reino Infantil foi presencial. Foi a entrevista com Lélia, que ocorreu no seu apartamento no bairro Jaracaty.

As demais entrevistas, como já disse anteriormente, foram afetadas pelo advento da pandemia da Covid-19 no início de 2020. As primeiras medidas de distanciamento social, como suspensão de eventos e aulas começaram em março na maioria dos Estados, no Maranhão não foi diferente. Diante disso, a alternativa que encontrei foi realizar as entrevistas de modo virtual. O procedimento foi o seguinte: assim que o entrevistado aceitava a entrevista por meio do intermediário, eu entrava em contato e sugeria como opções videochamada via WhatsApp ou via Google Meet. Como todos tinham WhatsApp, a maioria das opções foi esta. Não abri mão da videochamada para manter a interação face-a-face, ou face-virtual-face, que é própria das entrevistas presenciais. Antes de iniciar a entrevista eu pedia autorização para gravar somente o áudio da conversa, o que fiz utilizando um outro aparelho celular que estava equipado com um aplicativo de gravação de voz.

As entrevistas virtuais por videochamada foram um experimento. Era preciso que o(a) entrevistado(a) não apenas aceitasse, mas que tivesse uma internet razoável para

videochamadas (que não ficasse travando) e que estivesse num ambiente com poucos barulhos. Isso criou mais um elemento que dificultava a articulação e realização das entrevistas. Todavia, todas as treze (13) entrevistas citadas acima foram realizadas em boas condições. Houveram outras, que não entraram nesta pesquisa, que as condições não foram ideais. Vale lembrar que o contexto mais amplo no ano de 2020 era de distanciamento social e muitas profissões estavam adentrando no modo remoto, esse aspecto certamente contribuiu para que muitos entrevistados (as) tivessem internet razoável e um local adequado para uma conversa.

Mas, como disse acima, as condições exigidas pela entrevista virtual eram um elemento dificultador na articulação e realização. Esse foi um dos aspectos que fez com que eu desistisse de analisar as entrevistas com pais e mães vinculados a mais uma escola (o Colégio COC), tendo em vista que a ideia inicial da pesquisa era entrevistar pais e mães ligados as três escolas analisadas na dissertação, bem como entrevistar professores(as), outros funcionários e ex funcionários.

Apesar disso, cheguei a realizar entrevistas (que não entraram neste trabalho) com pais e mães vinculados a outras escolas. No total foram dezessete (17) entrevistas<sup>9</sup> distribuídas da seguinte forma: seis (6) pais e mães vinculados ao Colégio Literato, cinco (5) pais e mães vinculados a Escola COC, três (3) pais e mães vinculados ao Colégio Dom Bosco, dois (2) vinculados ao Colégio Educallis e um (1) vinculado à Escola Maple Bear. Todas essas escolas estão entre as que foram classificadas em Costa (2017) como “escolas de elite” de São Luís. As entrevistas com esse espectro maior de escolas não estavam planejadas, mas eu resolvi aproveitar as oportunidades que estavam aparecendo tendo em vista que eu ainda não havia conseguido realizar as treze (13) entrevistas com pais/mães das duas escolas que eram meu alvo principal (Crescimento e Reino Infantil).

Todas as entrevistas acima foram realizadas durante o ano de 2020 e por meio de videochamadas. Vale pontuar que a virtualização das entrevistas foi uma decorrência do que acontecia no contexto mais amplo: uma pandemia global e todas as suas consequências não apenas em termos de saúde, mas também econômicas, profissionais, familiares, emocionais etc. Sem adentrar em todas as questões que a pandemia trouxe,

---

<sup>9</sup> No contexto em que eu estava era mais fácil realizar as entrevistas que estavam aparecendo do que investir na escrita da tese. Além disso eu ainda não havia decidido que analisaria as entrevistas de pais e mães vinculados a apenas duas escolas. Isso só ocorreu após uma conversa com meu orientador. Essas dezessete entrevistas não exploradas são um material que considero precioso e pretendo investir na continuidade desta pesquisa, sobretudo publicando artigos a partir dessas entrevistas, mesmo após o término do doutorado.

um aspecto decisivo em termos das minhas condições de pesquisa foram as transformações no âmbito educacional.

Como já mencionei, sou professor de uma faculdade privada de São Luís. Este aspecto foi decisivo para a pesquisa, tendo em vista que muitos contatos para entrevistas saíram deste meio social. Por outro lado, com a pandemia, minhas condições de trabalho sofreram alterações bruscas que afetaram em todas as dimensões da minha vida, incluindo o aspecto acadêmico. Com a pandemia o ensino se tornou remoto (online). Em São Luís isso ocorreu a partir de março de 2020. Isso implicou em ter que me adaptar a uma modalidade de ensino nova no decorrer do semestre. O primeiro semestre de 2020 foi basicamente de adaptação docente, o que tornou muito difícil manter o ritmo na pesquisa. Ainda assim consegui realizar e transcrever entrevistas.

Outro aspecto dificultador foi que minha bolsa de pesquisa (CAPES/FAPEMA) era de uma nova modalidade que durava apenas três anos (de 2018.1 até 2021.1). A bolsa era importante no contexto da docência numa faculdade privada, tendo em vista que ela não permitia que eu tivesse uma grande carga horária, o que se tornava um trunfo que usava para não aceitar muitas disciplinas para lecionar. Com o fim da bolsa em 2021.1, somado a insegurança profissional do mundo privado que só aumentava com muitos casos de faculdades fechando pelo Brasil e em São Luís e a falta de perspectiva de concurso no governo Bolsonaro, minha carga horária de trabalho aumentou, tendo em vista que eu não tinha mais a bolsa como trunfo para negociar.

Por fim, cabe destacar que em 2021.2 a faculdade retorna as aulas presenciais, mas adotado o “ensino híbrido”, onde os professores estavam em sala presencialmente, mas os alunos (as) estavam divididos, uma parte assistindo aula de casa, outra assistindo aula presencial. Ou seja, foi mais um semestre que exigiu adaptação no aspecto professoral. Essas foram as condições mais gerais - sem mencionar outras questões pessoais decorrentes do contexto pandêmico - em que esta pesquisa foi produzida. Em suma, este trabalho não pode ser lido sem levar em conta as condições sociais da sua produção.

## **CAPÍTULO 1**

### **Sociologia das relações entre família e escola e da escolha da escola como prática: revisão de literatura e construção do argumento central**

Este trabalho se insere em dois grandes temas que têm sido desenvolvidos no âmbito da sociologia da educação: o primeiro e mais geral é a reflexão sobre as relações entre família e escola; o segundo são os debates sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino. Estes dois eixos são uma escolha mais ou menos arbitrária, como em toda pesquisa, mas não aleatória, tendo em vista que a revisão de literatura realizada desde a dissertação apontou para esses dois grandes temas como concentradores de reflexões novas e/ou inovadoras na sociologia da educação e que podem iluminar a análise sobre as estratégias de reprodução das famílias.

Este capítulo se inicia com o seguinte exercício reflexivo: sendo a perspectiva de Pierre Bourdieu sobre a educação o principal referencial teórico deste trabalho, me apropriarei de três obras deste autor – Os Herdeiros, A Reprodução (estas duas obras escritas com Jean-Claude Passeron) e La Nobreza de Estado (ou alguma parte delas) – e buscarei refletir sobre como está presente nestas obras a relação entre família e escola. De outro modo, trata-se de tentar recuperar e construir do meu ponto de vista (outros já fizeram exercício semelhante) um legado de Bourdieu para este eixo de pesquisa.

O objetivo maior deste exercício reflexivo é estabelecer a base teórica que será o ponto de partida para o argumento central que pretendo construir neste trabalho. Mas apenas dialogar com essas obras do Bourdieu não será suficiente. Para a construção teórica do argumento central deste trabalho, dialogarei também com autores (as) selecionados que produziram reflexões sobre as relações entre família e escola após Bourdieu, destacando inicialmente autores(as) europeus e sem seguida passando para autores(as) que tem produzido sobre o tema no contexto latino americano.

#### **1.1 As relações entre família e escola em três obras de Bourdieu sobre educação**

A ordem do diálogo com as obras selecionadas seguirá a cronologia da publicação original. Começarei com “Os Herdeiros” (de 1964), depois irei para “A reprodução” (de 1970) – especificamente o Livro 1 “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” - e seguida passarei para “La Nobreza de Estado” (de 1989), especialmente o capítulo “Los poderes y su reproducción”.

Em “Os Herdeiros” (2014a) a ênfase da análise de Bourdieu e Passeron não é nem a família nem a escola, mas sim os estudantes, como o próprio subtítulo do livro sugere – “os estudantes e a cultura”. Apesar de tal ênfase a família tem um papel importante nas reflexões teóricas, sobretudo do capítulo 1 – “A escolha dos eleitos”. É neste capítulo que os autores postulam o peso da *origem social* para o sucesso escolar, mais do que outras “variáveis”, como sexo, idade ou religião. A origem social é indicada principalmente pela *posição do pai* na hierarquia social.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014a) sucesso e fracasso eram explicados, seja por alunos ou professores, como produto do passado imediato ou do dom, mas são de fato efeito do meio familiar. A *ideologia do dom* é como as classes privilegiadas mascaram e justificam seus privilégios culturais, ou seja, a proximidade entre a cultura familiar e a cultura escolar. Contra a ideologia do dom, Bourdieu e Passeron postulam a metáfora da *herança*, afirmando que os estudantes favorecidos herdam saberes, saber-fazer e gostos escolarmente rentáveis. Em suma, esta herança contribui decisivamente para que se construam *habitus*<sup>10</sup> *culturais de classe*, que implicam em maior ou menor afinidade e aptidões escolares.

As categorias analíticas origem social, posição do pai<sup>11</sup>, *habitus* de classe, herança e ideologia do dom são as principais contribuições de Bourdieu e Passeron para pensar as relações entre família e escola. As quatro primeiras categorias apontam diretamente para a família e para o seu peso para o sucesso escolar, isso apesar da família em si não ser objeto de análise ou não ser analisada de fato pelos autores, ela está ali na análise como

---

<sup>10</sup>A noção de *habitus* é melhor definida, do meu ponto de vista, em “O Senso Prático”. Nesta obra, publicada originalmente em 1980, portanto 16 anos após “Os Herdeiros”, Bourdieu afirma que a noção de *habitus* busca explicar as práticas a partir da ideia de interiorização subjetiva das condições objetivas. Os *habitus* são disposições incorporadas, são estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, eles engendram as crenças, ações, escolhas etc (BOURDIEU, 2009). Vale aqui uma observação sobre a noção de disposição e sua relação com a noção de *habitus*, De acordo com Bourdieu (1996a; 1996b; 2009), as disposições, por sua vez, são a interiorização subjetiva das condições objetivas, ou seja, das posições, dos agentes ao longo de sua trajetória. As disposições constituem os *habitus* dos agentes ao mesmo tempo que os *habitus* são disposições incorporadas, que engendram as crenças, ações, escolhas etc, ou podem ser definidos como princípios geradores de práticas distintas e distintivas, princípios de visão e divisão, bem como gostos diferentes.

<sup>11</sup> A “posição do pai” como variável para compreender a posição social das famílias no espaço de classes será relativizada nesta pesquisa por dois motivos: 1) não posso simplesmente pressupor que a importância da “posição do pai” na França seja a mesma que no Brasil, é preciso não tomar isso como dado mas sim construir empírica e teoricamente o peso social do pai, da mãe ou de outro membro da família na definição da posição e condições sociais; 2) esta pesquisa investigará famílias de classe média em sua maioria formada com pais e mães com ensino superior e profissões ligadas às suas formações; 3) quando se trata de pensar as relações entre família e escola nas “classes médias” a posição social da mãe e outras características desta são indispensáveis, tendo em vista a regularidade com que as mães são as responsáveis por grande parte da vida escolar dos filhos (as).

elemento que indica a posição e a cultura de classe dos estudantes. Por fim, outro aspecto que é importante ressaltar é que essas categorias não são elaboradas teoricamente aqui, os autores estão operando com elas, mas sem defini-las precisamente. Por conta disso é pertinente passar ao Livro 1 de “A reprodução” (2014b).

O livro 1 – “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” – está dividido em quatro tópicos que tratam de quatro aspectos: a ação pedagógica (AP), a autoridade pedagógica (AuP), o trabalho pedagógico (TP) e o sistema de ensino (SE). A questão que guiou a leitura e guiará esta reflexão é: como as relações entre família e escola aparecem em meio as elaborações teóricas de Bourdieu e Passeron?

Os autores iniciam o primeiro tópico afirmando que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, ou seja, implica na imposição de um arbitrário cultural, de significações legítimas. Quando eles se referem a ação pedagógica eles estão tratando tanto da ação pedagógica realizada pela educação familiar quanto da ação pedagógica escolar. Sobre esta última os autores afirmam que a ação pedagógica escolar dominante reproduz a cultura dominante contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força entre as classes ou grupos. Isso não só pelo que impõe, mas pelas condições sociais de imposição, pelo modo de imposição e também a quem é imposto.

Bourdieu e Passeron (2014b) afirmam que as diferentes ações pedagógicas se definem em relação a um sistema de ações pedagógicas. Essa afirmação implica na necessidade construir ou definir esse sistema de ações pedagógicas e, embora eles não tenham feito isto neste texto, seguindo o modelo analítico de Bourdieu apresentado em outros livros é possível construir este sistema. Além disto, em relação as ações pedagógicas escolares dominantes, não seria muito difícil identifica-las, haja vista o número reduzido de instituições escolares no topo das hierarquias escolares, seja na França ou no Brasil.

Em relação as famílias o raciocínio dos autores neste tópico parece nos levar a outra reflexão. Apesar dos autores mencionarem a ação pedagógica familiar, as famílias ficam “escondidas” por trás da cultura de classe e das classes ou grupos sociais. Além disso, a ênfase da análise está muito mais na ação da ação pedagógica escolar, não aparecendo um papel ativo da ação pedagógica familiar. Esta aparece mais como condição social ideal (no caso dos grupos privilegiados culturalmente) para imposição do arbitrário cultural pela ação pedagógica escolar.

No t3pico seguinte, sobre autoridade pedag3gica (AuP), Bourdieu e Passeron (2014b) retomam o debate sobre a3o pedag3gica e desenvolvem sua reflex3o sobre esta no 3mbito familiar:

...a defini3o dos educadores leg3timos, da elasticidade leg3tima de sua AP e de seu modo de imposi3o leg3tima reverte-se, por exemplo, de formas muito diferente segundo a estrutura do parentesco e o modo sucessorial como de transmiss3o dos bens econ3micos e do poder (vide, por exemplo, as formas diferentes de divis3o do trabalho pedag3gico entre os pais, nas forma3es sociais de depend3ncia patriarcal ou matriarcal, ou ainda nas diferentes classes de uma mesma forma3o social). Assim, n3o 3 um acaso se a educa3o das crian3as 3 objeto de representa3es conflituais, e mesmo ocasi3o de tens3es ou de conflitos, todas as vezes que coabitam fam3lias, ou que, no seio da mesma fam3lia, as descend3ncias ou as gera3es perten3am a classes diferentes... esse conflito sobre as fronteiras leg3timas da a3o pedag3gica familiar deve sempre sua forma espec3fica 3 posi3o<sup>12</sup> relativa dos grupos familiares que engaja na estrutura das rela3es de classe. (BOURDIEU; PASSERON. 2014b. p. 48-49)

Nesta passagem acima j3 aparecem elementos propriamente familiares, como “a divis3o do trabalho pedag3gico entre os pais”, ou tipos de organiza3o familiar – patriarcal e matriarcal, e mesmo conflitos no interior da fam3lia sobre a a3o pedag3gica familiar. Mais 3 frente neste mesmo t3pico os autores afirmam que o 3xito da a3o pedag3gica dominante depende do valor que esta confere “aos produtos das diferentes AP familiares” (p.52) e “do capital cultural<sup>13</sup>, isto 3, dos bens culturais que s3o transmitidos pelas diferentes AP familiares” (p.52).

Passando para a autoridade pedag3gica, Bourdieu e Passeron (2014b) afirmam que “...a AP implica necessariamente como condi3o social de exerc3cio a autoridade pedag3gica (AuP) e a autonomia relativa da inst3ncia encarregada de exerc3-la” (p.33). 3 um mercado unificado que cria as condi3es para legitimar domina3es, sendo que a exist3ncia desse mercado implica na rela3o de concorr3ncia entre as inst3ncias que

---

<sup>12</sup> A *posi3o* dos agentes est3 ligada a um sistema de posi3es, capitais e recursos. De forma geral, os agentes est3o distribuídos nos campos e no *espaço social* de acordo com o volume dos *capitais econ3mico e cultural* e a estrutura desses capitais no volume global de capital. Os detentores de um grande volume de capital op3em-se aos menos providos de capital econ3mico e cultural. Da mesma forma, entre os mais bem situados, os que t3m mais capital econ3mico ou mais capital cultural tamb3m est3o em rela3o de oposi3o. Essas oposi3es s3o o fundamento das diferen3as nas *disposi3es e tomadas de posi3es*. Estas 3ltimas s3o as escolhas dos agentes nos diferentes dom3nios da pr3tica (BOURDIEU, 1996a; 1996b).

<sup>13</sup> O capital cultural 3 a cultura dominante, ou a cultura do grupo ou classe dominante, que 3 transformada em recurso, em elemento de distin3o, num sistema escolar onde esta cultura 3 exigida para todos diante de um sistema social onde esta cultura 3 desigualmente distribuída por estar diretamente ligada apenas a um grupo ou classe ou fra3o de classe. O capital cultural existe no estado incorporado – sob a forma de gostos, pr3ticas, h3bitos, prefer3ncias, conhecimentos, comportamentos etc), no estado objetivado – sob a forma de escritos, livros, pinturas, esculturas etc – e no estado objetivado – sob a forma de t3tulos escolares ou diplomas (BOURDIEU, 2015).

disputam o poder legítimo de imposição simbólica. Essa concorrência tem uma autonomia relativa, mas também é relativamente dependente das relações de força entre grupo e classes. A autonomia relativa se explica visto que o conceito de autoridade pedagógica permite passar da pessoa a posição, garantida institucionalmente.

A afirmação de Bourdieu e Passeron (2014b) da autonomia e dependência relativa merece duas observações: 1) ela é uma construção teórica a partir da realidade francesa, não pode ser tomada como “dado” e transporta para outras realidades sem investigação empírica; 2) os autores parecem não considerar, talvez por isto não fazer parte da realidade francesa, que uma mesma instituição pode lidar com famílias com diferentes capitais e reconhecimentos no interior dos grupos privilegiados, fazendo com que uma escola possa ser mais ou menos autônoma para impor sua vontade a depender da família que ela se relaciona. As entrevistas realizadas principalmente no Capítulos três deste trabalho revelaram justamente isso: uma mesma instituição de ensino pode ter mais autonomia para impor suas decisões para famílias menos equipadas com recursos econômicos e culturais legítimos e pode ter menos autonomia (maior dependência) para famílias melhor equipadas ou melhor situadas.

O terceiro tópico do livro é sobre o trabalho pedagógico (TP), que é um trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir um habitus, ou seja, um “princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas” que deve ser durável (capaz de gerar mais práticas de acordo com o princípio inculcados), transferível (capaz de gerar práticas de acordo com o princípio inculcado em diferentes campos) e exaustivo (reproduz os princípios do arbitrário cultural, ligado a um grupo ou classe, nas práticas).

A ação pedagógica primária, da família, é realizada por meio de um trabalho pedagógico primário que produz um hábitus primário, este próprio de um grupo ou classe e que é a base da construção de um habitus secundário produzido pelo trabalho pedagógico secundário. A “produtividade” deste último, no sentido do sucesso escolar que ele pode gerar ou não, depende da distância ou proximidade entre o trabalho pedagógico primário e o trabalho pedagógico primário dominante. Este último delimita os destinatários possíveis e exclui “os diferentes grupos ou classes quanto estão mais completamente desprovidos do capital e do ethos objetivamente pressupostos por seu modo de inculcação” (BOURDIEU; PASSERON. 2014b. p.73).

Bourdieu e Passeron (2014b) também afirmam que, se comparado a outras instâncias que produzem violência simbólica<sup>14</sup>, as instâncias pedagógicas (família e escola) têm como característica dispor de uma duração maior de tempo nesse trabalho de inculcação. Por conta deste trabalho prolongado o trabalho dessas instâncias contribuem “para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce” (p.57).

Por fim, os autores encerram o capítulo com o tópico sobre o sistema de ensino (SE). Este teria as seguintes funções: de inculcação, de reprodução de um arbitrário cultural e de reprodução da relação entre grupos ou classes. Todavia, para compreender essas funções é preciso pensar processualmente e historicamente como se estabelecem as condições para o surgimento de um sistema de ensino:

... compreender de que maneira, em situações históricas diferentes, processos sociais tais como a concentração urbana, os progressos da divisão do trabalho implicando a autonomização das instâncias ou das práticas intelectuais, a constituição de um mercado de bens simbólicos, etc tomam um sentido sistemático enquanto sistema das condições sociais do surgimento de um SE... (BOURDIEU; PASSERON. 2014b. p.77)

Disso decorre que Bourdieu e Passeron (2014b) sugerem que não tomemos como dado aquilo que eles construíram a partir da história e dos processos da sua sociedade, cuidado epistemológico que estou adotando na construção desta pesquisa. A concentração urbana, a divisão do trabalho e os mercados de bens simbólicos certamente diferem da França para o Brasil e, especificamente, da França para São Luís (Maranhão).

Último aspecto que gostaria destacar aqui é a perspectiva dos autores sobre institucionalização e, por conseguinte, autonomização. Em relação a primeira, Bourdieu e Passeron (2014b) colocam que o trabalho escolar, forma institucionalizada do trabalho pedagógico secundário, depende de agentes especializados com formação e instrumentos homogêneos e homogeneizantes. Por sua vez, a autoridade escolar é a forma institucionalizada da autoridade pedagógica que é garantida aos docentes pela instituição, por suas regras, pelos títulos que a legitimam.

Diante disso, uma instância pedagógica é caracterizada pelo grau de institucionalização da sua ação pedagógica, o que implica em sua autonomização. Os

---

<sup>14</sup> Bourdieu e Passeron (2014b) definem violência simbólica nesta obra da seguinte forma: “...todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON. 2014b. p. 25).

autores não especificam, mas podemos pressupor que a autonomia aqui está sendo pensada tanto em relação as famílias ligadas as escolas, quanto em relação a influência de outros campos (político, econômico, religioso etc). Para Bourdieu e Passeron (2014b) a autonomia absoluta do sistema de ensino (em relação as relações de força entre grupos ou classes) é uma ilusão, todavia a autonomia relativa implica nos seguintes elementos:

... a AuP necessária ao exercício da AP é explicitamente delegada e juridicamente garantida por um corpo de especialistas, especificamente recrutados, formados e convocados para realizar o TE segundo processos regulados e controlados pela instituição, em lugares e momentos determinados, usando instrumentos padronizados e controlados. (BOURDIEU; PASSERON. 2014b. p.87)

O aspecto que gostaria de questionar em relação a essa perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014b) é que a institucionalização, no sentido de haver especialistas, processos regulados, instrumentos padronizados, não necessariamente garante a autonomização, sobretudo se estivermos pensando em escolas privadas de alto custo econômico e excelência escolar que dependem de famílias situadas em posições dominantes dos mais diversos campos<sup>15</sup>.

Se nessa reflexão acima não aparece em “A reprodução”, anos depois, em “La Nobleza de Estado”, quando Bourdieu (2013) analisa o sistema de estabelecimentos de ensino superior de elite, com suas instituições que servem a frações diferentes da burguesia francesa – umas instituições servem as frações cultivadas da burguesia e outras as frações mais ricas da alta burguesia estatal e industrial (WACQUANT, 2007), ele considera dois tipos de relação entre essas famílias e as instituições escolares:

Mientras que para los unos, el título escolar otorgado por las instancias más escolares (como la escuela Politécnica) constituye la condición *sine qua non* de la entrada en el campo del poder, los otros exigen a instituciones escolares a la vez menos escolares y menos selectivas, que más que inculcar competencias nuevas refuerzan disposiciones heredadas, que les otorguen el mínimo de consagración necesaria para consagrar situaciones adquiridas. (BOURDIEU, 2013. p.30)

---

<sup>15</sup> Essa reflexão está inspirada na crítica de Grill e Reis (2018) aos usos da noção de “campo” do Bourdieu no Brasil, apesar de que na obra citada Bourdieu (2014b) estar tratando de autonomia relativa sem citar diretamente a categoria analítica campo e, particularmente, o campo educacional. Grill e Reis (2018) afirmam que para que haja institucionalização, nos dizem Grill e Reis (2018), é preciso haver afirmação de princípios impessoais, formalização de exigências de acesso a postos, concentração nas instituições das condições de realização de atividades e estabilização de práticas e crenças ao longo do tempo. Para estes autores “há contextos marcados por graus distintos de objetivação de instituições e capitais, ou seja, por níveis variados de autonomização (profissionalização e independência de poderes exógenos ou alógenos)” (GRILL; REIS. 2018. p.184).

Esses dois tipos de instituições escolares, umas “mais escolares” e outras “menos escolares”, implicam que as primeiras são mais autônomas em relação as famílias, conseguindo estabelecer uma lógica propriamente escolar, e as segundas menos autônomas ou mais dependentes das famílias. Para esse segundo tipo de escola os imperativos da posição social podem exigir das instituições escolares apenas “títulos de buena educación moral y de distinción social que la enseñanza privada está preparada a suministrarles (p.18-19) ou “las garantías de competencia técnica que permiten al patrón de segunda generación imponerse delante de su personal técnico” (BOURDIEU, 2013, p.19).

É pertinente para este trabalho que as reflexões de Bourdieu sobre o ensino privado aparecem diretamente em “La Nobleza de Estado”, algo que não aparecem em “Os herdeiros” ou “A reprodução”, e esse é um dos motivos para a escolha por recuperar aqui alguns aspectos do capítulo selecionado – “Los poderes y su reproducción”. Assim como é pertinente que justamente numa reflexão sobre instituições privadas e sua relação com famílias burguesas Bourdieu flexibilize sua reflexão anterior sobre a autonomia e admita instituições menos autônomas (ou com menor autonomia relativa).

Cabe, no entanto, mais um comentário: se compararmos a autonomia relativa das instituições escolares que Bourdieu e Passeron proclamam em “A reprodução” com a possibilidade de maior ou menor autonomia identificada em “La Nobleza de Estado”, é possível concluir – o que já foi dito acima – que a autonomia relativa das instituições de ensino varia de acordo com a classe (ou fração) das famílias e o segmento (público ou privado) do sistema de ensino com que estas se relacionam. Disto decorrem duas questões: 1) qual o lugar das classes médias nessas reflexões sobre a maior ou menor autonomia das instituições de ensino em relação as famílias? 2) as instituições de ensino superior de elite francesas são apresentadas como tendo um público homogêneo quanto a classe – a burguesia e suas frações; será que essa homogeneidade pode ser pressuposta na realidade brasileira, e sobretudo se tratando de instituições privadas do ensino básico? As estatísticas do Capítulo 2 deste trabalho e as entrevistas dos Capítulos 3 e 4 mostram que as escolas privadas de alto custo de São Luís abrigam tanto frações do que autores classificam como “classe média”, principalmente sua fração melhor situada, quanto “elites” econômicas ou outras.

Por fim, voltando ao capítulo deste último livro selecionado, há ainda um aspecto que merece destaque: há uma reflexão singular sobre as famílias. Para Bourdieu (2013),

no caso de famílias com um capital diversificado e com forte componente cultural é vantajoso manter os vínculos familiares, que possibilita “acumular el capital poseído por cada uno de sus miembros” (p.28). O “espírito de família”, os afetos, contribuem para a coesão familiar e produzem uma das vantagens de pertencer a um grupo familiar: “la participación del capital cuya integridad es garantizada por la integración de la familia, es decir de la suma de los activos de todos sus miembros” (p.28). Concluindo essa reflexão Bourdieu afirma que:

...el volumen de capital detentado a título individual por un agente individual se incrementa de un capital poseído *por procración* que depende del volumen de capital poseído por cada uno de los miembros de los grupos de los cuales forma parte y del grado de integración de esos grupos, familia, cuerpos, etc. (BOURDIEU, 2013. p.29)

Esta forma de analisar as famílias, enfatizando as vantagens da integração e coesão do grupo familiar difere e completa a perspectiva vista acima em “A reprodução” em que Bourdieu e Passeron (2014) destacam conflitos no interior das famílias na divisão do trabalho pedagógico entre os pais. Esta análise de Bourdieu (2013) presente em “La Nobleza de Estado” será muito importante para este trabalho e retornarei a ela mais abaixo. Antes disso gostaria de concluir os postulados retirados deste livro retomando algo posto por Bourdieu (2013) que é fundamental para as reflexões sobre família e escola: na perspectiva deste autor há uma interdependência entre estratégias escolares, estratégias de fecundidade e estratégias matrimoniais. Ou seja, a reflexão anterior sobre a integração familiar pode e deve ser pensada em relação as estratégias escolares das famílias.

Se a reflexão acima sobre famílias, que está presente em “La Nobleza de Estado” (livro de 1989), complementa a reflexão anterior presente em “A reprodução” (de 1979), é apenas anos depois (1993) que Bourdieu escreve um artigo específico sobre a categoria “família”, intitulado “À propos de la famille comme catégorie réalisée” e publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* – esse artigo foi publicado em português como apêndice de outro texto e recebeu o título “O espírito de família” (1996b). Retomarei este texto visto que nele Bourdieu avança no debate sobre a categoria família com elementos que não aparecem nos textos citados até aqui e posteriormente também o enquadrarei dentro do debate sobre as relações entre família e escola.

Uma questão que aparece logo no início do texto é a crítica de Bourdieu (1996b) a um antropomorfismo quando se trata de família, ou seja, a atribuição ao grupo de

características de um indivíduo. No discurso da família sobre si mesma ela é frequentemente apresentada como tendo vontade, pensamento, sentimento e ação. Bourdieu também critica a naturalização e universalização da família. Uma análise histórica aponta que a família “moderna” é uma invenção recente, produto da história, e, portanto, não natural. E uma análise das condições sociais para que o modelo legítimo e dominante de família seja realizável mostra que que essas condições não são universais, antes são desiguais.

Aspecto importante do texto é que Bourdieu (1996b) está dialogando com etnometodólogos. Concordando com estes, ele reafirma que a família é um princípio de construção da realidade social, no entanto, este princípio é ele mesmo socialmente construído de acordo com um processo de socialização e numa “realidade” organizada e dividida em famílias. Esta reflexão leva Bourdieu a afirmar que famílias estão inscritas tanto nas estruturas objetivas quanto nas estruturas subjetivas. Esse é o primeiro postulado da compreensão bourdiana de famílias.

O segundo postulado é a família é produto de um trabalho instituição que visa produzir sentimentos, transformando “a obrigação de amar em disposição amorosa” (p.129), que constroem um “espírito de família”, ou seja, devoções, generosidades e solidariedades entre os membros, fundamental para a integração familiar. A integração e o “espírito de família” são imprescindíveis para que a família funcione como corpo, diz Bourdieu (1996b), todavia, ela tende a funcionar também como campo, e este é o terceiro postulado. Funcionar como campo implica na existência de forças de fusão e fissão na família, bem como implica em levar em conta as relações de força entre os membros do grupo familiar, incluindo a dominação masculina, para compreender as “escolhas” (aspas do próprio Bourdieu) familiares.

Esta reflexão sobre as escolhas é fundamental para este trabalho tendo em vista que é por meio da escolha da escola, entendida como uma prática dos pais e mães, que buscarei compreender as relações entre família e escola. Sobre esta questão Bourdieu afirma que “Um número considerável de atos econômicos tem por “sujeito” não o homo economicus individual, no estado isolado, mas coletivo, um dos mais importantes sendo a família, quer se trate da escolha de uma escola...” (BOURDIEU, 1996b. p.131) ou outra escolha. Com esta afirmação Bourdieu parece admitir a família como “sujeito” coletivo, mas isso entra em contradição a sua crítica ao antropomorfismo. Como ele resolve essa questão?

Para explicar a família como “sujeito” coletivo Bourdieu (1996b) recorre as “dinastias burguesas”. Essas funcionariam como clubes seletos e “são lugares de acumulação e de gestão de um capital que é igual à soma dos capitais de cada um dos seus membros e que as relações entre os diferentes detentores permite mobilizar, ainda que parcialmente, em favor de cada um deles” (p.133). Este capital, produto da família enquanto “sujeito” coletivo, parece ser um “capital coletivo”, que Bourdieu chega a nomear quando se refere ao capital social, mas não desenvolve enquanto conceito: “...o capital social (que sabemos ser a condição e o efeito de uma gestão bem-sucedida do capital coletivo dos membros da unidade doméstica)” (p.133). Esta senda deixada por um conceito não desenvolvido que dará abertura para o argumento central proposto neste trabalho.

Falta ainda o último postulado do artigo que está sendo explorado aqui. Bourdieu (1996b) afirma que o Estado é o principal responsável pela construção de categorias oficiais em sociedades modernas e que estas categorias estruturam tanto as populações objetivamente como os espíritos. Nesse sentido, a família é uma “realidade dita privada de origem pública” (p. 134). Esse postulado é importante, tendo em vista que Bourdieu revela a “presença” Estado no estudo sobre o que há de mais privado entre os âmbitos privados: a família. Nas palavras do autor:

...uma história social do processo de institucionalização estatal da família mostraria que a oposição tradicional entre o público e o privado mascara a que ponto o público está presente no privado, no próprio sentido de privacy. Sendo produto de um longo trabalho de construção jurídico-política, do qual a família moderna é o resultado, o privado é um negócio público. (BOURDIEU, 1996b. p. 135)

Tendo explorado postulados que julgo centrais deste artigo de Bourdieu sobre família, somado aos outros textos do autor que me apropriei anteriormente, cabe examinar a literatura internacional que produziu análises sociológicas sobre as relações entre família e escola após a grande influência das obras de Bourdieu, sobretudo “Os Herdeiros” e “A reprodução”. Desta forma poderei me apropriar das críticas, dos avanços e das “pistas” deixadas pela literatura para tentar postular neste trabalho algo que ainda não foi analisado.

## **1.2. As relações entre família e escola na sociologia da educação europeia**

Como foi dito na introdução deste capítulo, alguns dos principais autores (as) da sociologia da educação internacional, que são muito citados na sociologia da educação brasileira, serão retomados aqui em algumas de suas reflexões sobre as relações entre

família e escola. Dentre os nomes temos Bernard Lahire, François de Singly, François Dubet, Danilo Martuccelli, Cléopâtre Montandon, Jean-Pierre Terrail, Agnes Van-Zanten e Philippe Perrenoud.

Começando com um artigo de François de Singly (2009), que foi originalmente publicado em 1996, este autor afirma que no index do livro “A reprodução” não aparece a palavra família, ainda que a família estivesse presente na análise, mas escondida sobre o nome “pertencimento de origem”. Cabe ressaltar que, apesar dessa observação do Singly sobre o index, em minha leitura do “Livro 1” de “A Reprodução” identifiquei no texto as palavras “família”, “pais” e, principalmente, a designação “grupo familiar”. Para Singly (2009) evitar o termo família tinha relação com o contexto ideológico da época.

Outro aspecto destacado pelo autor é que os autores de “A reprodução” não são sensíveis as interações entre os indivíduos, a ênfase está na contribuição da família e da escola para a reprodução social, o que constrói uma teoria coerente, mas não total, nem geral. O autor recupera a perspectiva de Norbert Elias para afirmar que as instituições não têm uma função apenas para um sistema ou para um estado, não apenas uma função impessoal, mas também uma função para aqueles que as compõe (SINGLY, 2009).

Mas a grande contribuição de Singly (2009) e um avanço em relação aos trabalhos de Bourdieu e Passeron é a sua reflexão sobre a metáfora “os herdeiros”. Numa sociologia da sociologia da obra de Bourdieu e Passeron, Singly afirma que o fato de os autores não serem herdeiros contribui para que eles construíssem uma teoria distanciada em relação a escola, situando-a no espaço social mais amplo e dentro das classificações sociais mais amplas. Por outro lado, esse mesmo lugar social dos autores pode ter contribuído para que eles percebam o discurso ideológico dos herdeiros sobre o dom, mas não tenham analisado o trabalho específico do herdeiro.

O herdeiro tem que aceitar que serão necessários esforços seus para dar continuidade a linhagem familiar ao mesmo tempo que precisa construir sua autonomia em relação a família. De acordo com Singly (2009) “não se nasce herdeiro, torna-se, ou não sequer torna-lo” (p.15). Para refletir sobre esse processo o autor propõe “repensar o modelo da herança ou de reprodução” (p.16) cruzando a dimensão social com a dimensão privada da vida social. A origem social como variável não dispensa “pessoas significativas” que produzem apreciações sobre si que são relevantes, e, além disso, “falta uma teoria da encarnação” (SINGLY, 2009. p.16), tendo em vista que as validações a

partir de mecanismos impessoais – o autor cita os títulos escolares - não necessariamente diminuem o peso do interpessoal nas relações pedagógicas.

Por fim, o autor destaca que analisar a dimensão estatística da reprodução via escola, como propuseram Bourdieu e Passeron, permite compreender a seleção e a autonomia relativa da escola, mas não possibilita compreender “o trabalho de apropriação do herdeiro para que ele seja herdeiro, nem o trabalho da família, dos pais, igualmente necessário para que a herança possa ter mais chances de ser herdada” (SINGLY, 2009. p.13). Singly cita o conceito de “mobilização” utilizado por Roger Establet<sup>16</sup> para explicar as ascensões improváveis das classes médias e populares, mas critica que este mesmo autor não aplica este conceito para explicar o trabalho das famílias de classes superiores. O autor faz a ressalva de que afirmar que isso não implica a inexistência das desigualdades iniciais e seus efeitos.

Lahire (2011), por sua vez, tem uma reflexão semelhante, mas com ênfase na importância da cultura escrita. De acordo com este autor, apropriar-se ou não da cultura escrita está no centro dos processos de sucesso ou fracasso escolar. As famílias com mais recursos podem propiciar as crianças razões e contextos, incitações e solicitações, representações ligadas a prática da escrita e “colaborações-participações diretas em práticas de escrita e de leitura” (p.17). Além dos atos diretos, a criança incorpora esses elementos citados “por impregnação indireta e difusa” (p.18), o que ocorre especialmente em famílias que já acessaram a escolarização superior a algumas gerações. De acordo com Lahire

...tudo opõe as crianças com avós e/ou pais quase analfabetos ou com dificuldade com a escrita, das crianças cujos pais, avós, e às vezes várias gerações anteriores, não só são ou foram alfabetizadas, como conheceram longos percursos escolares (LAHIRE, 2011. p.19)

Heranças materiais, econômicas ou culturais, tem sempre uma dimensão imaterial que, em condições favoráveis, são incorporadas pelas crianças. Não se trata de apenas transmissão material, mas de transmitir o que será imprescindível para se apropriar da herança material, ou seja, toda uma socialização para que os herdeiros desenvolvam as condições de se apropriar da herança. Mas Lahire (2011) faz uma ressalva importante: não se deve pensar essa transmissão como totalmente coerente, homogênea e harmônica,

---

<sup>16</sup> Roger Establet (1938 - ) é um sociólogo francês, ex aluno de Louis Althusser, especialista em sociologia da educação. No Brasil ele é mais conhecido por sua obra “A escola capitalista na França”, escrita em conjunto com Christian Baudelot.

é preciso levar em conta as tensões, as competições entre os membros – irmãos, por exemplo, as disputas entre pai e mãe, e as dominações.

Outro autor, também francês, tem uma perspectiva que se aproxima das reflexões de Singly e Lahire. François Dubet (1998) afirma que houve uma mudança na socialização e que esta não pode mais ser concebida como a aprendizagem de papéis, mas sim como um ator que está diante de diversas orientações, por vezes antagônicas, e que precisa construir o sentido da sua experiência por ele mesmo. A relação entre esforços e benefícios precisa ser construída pelos alunos e ela é mais fácil de ser estabelecida “no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes” (DUBET, 1998. p.30).

Dubet destaca a integração subjetiva dos alunos no mundo escolar, algo que é “muito melhor assegurado quando as culturas escolares e as culturas sociais estão próximas” (DUBET, 1998. p.30) e permitem uma mobilização dos indivíduos e das famílias a esta integração subjetiva no mundo escolar. Nas palavras do autor:

Certos alunos, com frequência os mais favorecidos, se socializam e se subjetivam na escola. Eles se percebem como autores de seus estudos, suas paixões e seus interesses convergem, tem o sentimento de se construir e de se realizar nos estudos (DUBET, 1998. p.30).

Este último aspecto se aproxima da perspectiva de Singly (2009) na medida em que também trata da mobilização das famílias. No entanto, a ênfase dada pelo autor é menos nessa mobilização familiar e mais na integração subjetiva no mundo escolar dos alunos, como a citação demonstra. Semelhantemente, como pode se observar acima, Singly (2009) cita “o trabalho da família, dos pais”, sua “mobilização” no caso das classes superiores, mas sua ênfase é no trabalho dos herdeiros. Além disso, os dois autores não mencionarem como seria isso para as classes médias. Para este trabalho analisar o trabalho das famílias em sua relação com as escolas, algo que Bourdieu e Passeron não fizeram, será fundamental.

Avançando no debate, assim como Singly (2009) considera que a família em “A reprodução” estava escondida sob a categoria pertencimento de origem, outros autores fizeram afirmações semelhantes. O francês Jean-Pierre Terrail (1997) e a grega Cleopatre Montandon (2005) seguem essa perspectiva de apontar os limites de reduzir a família ao seu pertencimento social ou de classe para analisar as relações entre família e escola.

De acordo com Montandon (2005), que não se refere especificamente a Bourdieu e Passeron, há um conjunto de pesquisas que relacionam o pertencimento social as práticas educativas das famílias, entretanto, essa relação não permite compreender as variações interindividuais dentro dos meios sociais. Autora cita uma pesquisa sua feita em Genebra e em parceria – Kellerhals e Montandon (1991) – em que mostram que famílias de um mesmo meio podem ter funcionamentos diferentes e, por conseguinte, diferentes maneiras de educação e socialização dos filhos. A pesquisa cita famílias do tipo “bastião” – mais rígidas, que valorizam o consenso, a obediência e o controle dos filhos – e famílias do tipo “associação” – que valorizam a independência dos filhos, a autodeterminação e a negociação com eles. Esses tipos produzem estilos educativos diferentes.

Junto com esse aspecto dos “estilos educativos” no interior das variações interindividuais das famílias, outra contribuição importante da autora que gostaria de ressaltar aqui é sua afirmação de que, para além do meio social, a cultura que as famílias pertencem também deve ser levada em conta para compreender o sentido das práticas educativas, e para isso é preciso considerar “as representações que as famílias têm da infância, dos filhos ou ainda da autoridade” (MONTANDON, 2005. p. 490). Por fim, voltando a noção de estilo educativo, a autora a amplia da seguinte forma:

A relação educativa deve também ser situada no contexto do conjunto das relações da criança, especificamente com os mais próximos, nas fronteiras da família, como os avós por exemplo, os sogros, os meios-irmãos e meias-irmãs, os outros membros de uma família recomposta, ou a rede de parentesco. O efeito do estilo educativo dos pais pode ser quer reduzido, anulado ou ampliado pelas interações com essas outras pessoas próximas. Do mesmo modo, pode ser anulado ou ampliado, e até perturbado, pelo estilo educativo que a criança conhece na escola ou em outros contextos educacionais (MONTANDON, 2005, p. 493).

Por sua vez, Terrail (1997) reafirma essa perspectiva de Montandon sobre os tipos de famílias e seus estilos educativos, bem como outras pesquisas desta autora – como Montandon (1987) e Kellerhals e Montandon (1991) – que afirmam não deduzir as estratégias escolares do pertencimento de classe, visto que compromissos ideológicos ou religiosos podem implicar em lógicas diferentes no mesmo meio, indicando que a família não pode ser reduzida a uma instância que dá suporte a disposições que indicam a classe de pertencimento e que as interações entre família e escola incluem a criança e os intermediários entre família e escola.

Entretanto, Terrail (1997) aponta que os limites dessa abordagem sobre estilos e tipos de família é que parece ser suficiente afirmar o sucesso acadêmico como valor universal, o que faz com que não se interessem “nos valores investidos na relação com a escola”. Diferenciando destas pesquisas, este autor busca evitar a divisão entre pertencimento de classe e estilo de integração familiar e busca investigar as frações de classe, suas diferentes condições de existência e os traços culturais que se formam ao se apropriar dessas condições.

Esta abordagem de Terrail (1997) que enfatiza os valores pode ser complementada com a perspectiva da venezuelana Agnes Van Zanten. Antes de partir para a abordagem desta autora, vale afirmar que Terrail (1997), de modo semelhante a Montandon (2005), entende que a família não é observada empiricamente nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (assim como também não o é na perspectiva marxista de Baudelot/Establet e na individualista de Raymon Boudon<sup>17</sup>), visto que seus comportamentos são deduzidos dos efeitos escolares, sendo concebida como um lugar genérico de disposições que indicam pertencimento de classe onde as famílias se diferenciam pela posição social e pelo habitus, ou seja, elas apenas personificam ambientes sociais.

Van Zanten (1996), que também situa as análises das relações entre família e escola em relação aos trabalhos de Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet e Boudon, destaca que a ênfase no retorno financeiro dos diplomas acabou por ocultar o debate sobre o papel da escola na construção de identidade sociais ou sobre o que se passa na escola na escola em termos de socialização. Os pais não se preocupam apenas com habilidades instrumentais, mas também que a escola proporcione o aprendizado de valores e expressividade. As classes médias assalariadas tendem a colocar a escola no centro de um projeto de socialização para os filhos, apesar da atitude ambivalente em relação a escola, na medida em que falam na construção de uma cidadania comum, mas também constroem sua identidade de classe por meio da escola. Por sua vez, as famílias de classe alta priorizam a socialização familiar em relação a escolar, mas buscam uma coerência entre esses dois meios através da proximidade com as instituições de ensino.

De acordo com esta autora certos tipos de famílias buscam o aprendizado de uma disciplina. Esta tem relação com a busca por sucesso, mas também pela busca por uma moral. As escolhas de atividades esportivas e culturais, por exemplo, estão relacionadas

---

<sup>17</sup> Foi um sociólogo francês (1934-2013) conhecido por suas reflexões sobre metodologia, epistemologia, mobilidade social e educação e por sua defesa do individualismo metodológico.

a qualidades sociais valorizadas por certos grupos, bem como com sua lucratividade escolar (VAN ZANTEN, 1996).

Este debate de Van Zanten (1996) sobre o papel da escola na construção de identidade sociais e no aprendizado de valores, que tem como foco a criança, pode ser complementada com a perspectiva de Dubet e Martuccelli (1997). Estes autores também tratam de identidade ao falar de socialização, no entanto, adotando uma perspectiva de socialização como aprendizado da distância entre o subjetivo e as posições sociais, ou seja, admitindo que existem tensões entre socialização e subjetivação, eles propõem uma concepção de identidade dinâmica e relacional. Uma das funções da escola seria de subjetivação (relação particular dos indivíduos com a cultura escolar), mas a escola tem também uma função de distribuição (a escola como um “mercado”) e uma função de integração (socialização como internalização).

Vale explicar que esta perspectiva de Dubet e Martuccelli (1997) é intitulada por estes autores de “escola múltipla” e ela tem como objetivo tentar conjugar diferentes abordagens sobre socialização escolar, a saber: a que concebe a escola como instituição, numa perspectiva durkheimiana; a que entende a escola como aparelho, como as perspectivas marxistas de Althusser e Baudelot/Establet; e a que interpreta o sistema educacional como um mercado, na perspectiva do individualismo metodológico de Boudon.

Por fim, o último autor a ser explorado neste tópico é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2001), num texto com um nome sugestivo – “O que a escola faz às famílias – e que por sua ênfase nas famílias na relação entre família e escola pode complementar as abordagens que foram apropriadas até aqui.

Perrenoud (2001) define família como um sistema aberto organizado entre idas e vindas em outros “mundos” que precisa encontrar um “modus operandi” que possibilite essa abertura para outros mundos e o fechamento necessário para sua interação grupal. Esta definição não implica que a família seja uma unidade, existem conflitos, a criança pode ter que se posicionar, pai e mãe podem ter expectativas diferentes em relação a escola, ou seja, a família é atravessada por diferenças e tensões. O autor ressalta também que a família é apenas uma forma das diversas estruturas familiares existentes e que a família do aluno é o grupo em que ele vive e que tem ao menos um adulto responsável.

Aspecto importante neste texto são as 12 modalidades de influência da escola sobre a família listadas pelo autor. Para Perrenoud (2001) escola influencia o uso do tempo, a relação com o espaço, o orçamento familiar, as tarefas em relação ao filho, o controle sobre os filhos, a ação educativa familiar, o controle sobre o futuro dos filhos, a vida diária, a autoimagem da família, a proteção da privacidade, a relação com o futuro e a integração familiar em várias redes.

É uma lista longa, ainda que não pretenda e nem seja possível esgotar as influências da escola sobre famílias, e que traz dimensões pertinentes que podem ser exploradas nesta pesquisa. Mas, mais importante do que a lista, é a afirmação do autor de que as influências da escola sobre a família não se reduzem aos constrangimentos objetivos, elas dependem também do que a família faz com esses constrangimentos, do seu modo de geri-los e de suas interpretações. Perrenoud (2001) destaca ainda que as influências são recíprocas, ou seja, há interdependência, e que os eventos cotidianos tendem a ter destaque na consciência dos pais sobre as influências da escola, enquanto que toda a estruturação do tempo e do espaço pode passar despercebida.

Essa perspectiva sobre o que a escola faz as famílias e o que as famílias fazem com o que as escolas fazem com elas (PERRENOUD, 2001) soma-se as outras contribuições para pensar as relações entre família e escola pós os trabalhos de Bourdieu e Passeron que foram apropriados neste capítulo. Dentre as análises mobilizadas aqui, destacam-se a reflexão sobre o trabalho das famílias para que o herdeiro herde a herança (SINGLY, 2009), a análise da mobilização das famílias para a integração subjetiva dos alunos no mundo escolar (DUBET, 1998), as reflexões sobre os estilos educativos e as representações dos pais (MONTANDON, 2005), sobre o pertencimento de classe e os valores na relação das famílias com a escola (TERRAIL, 1997), sobre a escola e as identidades sociais e a busca das famílias sobre por uma moral (ZANTEN, 1996) e sobre as tensões entre socialização escolar e subjetivação e a construção de uma identidade dinâmica e relacional (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Dito isto, falta apenas refletir especificamente sobre mais um aspecto neste capítulo: a escolha da escola. Como já foi dito, esta é a principal prática que será analisada para compreender as estratégias de reprodução das famílias e as relações entre família e escola, o que não impedirá que um conjunto de outras práticas sejam analisadas também. Todavia, a escolha da escola é um tema que tem uma literatura específica e irei examinar algumas perspectivas para me apropriar de contribuições para esta tese.

### 1.3. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: explorando a literatura latino americana

Para tratar do tema da escolha da escola abordarei inicialmente um texto recente, publicado na Revista Brasileira de Educação, escrito por um conjunto de autores latino americanos (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018) cujo título é “La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura<sup>18</sup>”. Em seguida trabalharei com outros autores e autoras de origem argentina e chilena, a saber: Fuentes (2013), Gessaghi (2013), Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014), Rojas, Falabella e Leyton (2016), Gayo, Cabrol e Méndez (2019) e Bellei, Orellana e Canales (2020).

De acordo com Orellana, Caviedes, Bellei e Contreras<sup>19</sup> (2018), os estudos sobre escolha da escola são parte de uma preocupação mais ampla sobre como se reproduz a desigualdade. O tema tem apontado para relação entre escola e estrutura de classe, com ênfase na classe média, que está ligado a um processo mais amplo de constituição de novas classes médias e de reestruturação dos sistemas de ensino.

Num primeiro momento do texto, os autores apontam para uma divisão teórica no interior do debate sobre a escolha da escola. De um lado um grupo de estudiosos influenciados pela teoria da ação racional que, de forma geral, entendem que os pais tomam suas decisões sobre a escolha da escola com base numa avaliação de custo e benefício. De outro lado, outro grupo de pesquisadores críticos a essa primeira perspectiva citada. Estes autores entendem que os pais escolhem com base em critérios sociais e normativos, muito mais do que critérios instrumentais (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018). É neste segundo grupo que esta tese se situa.

---

<sup>18</sup>O artigo trata-se de uma revisão bibliográfica da produção sobre a escolha da escola nas últimas décadas, com ênfase em estudos qualitativos, contando com trabalhos escritos em inglês, francês, espanhol e português, totalizando 60 publicações.

<sup>19</sup> Cristián Bellei é “Doctor en Educación. Universidad de Harvard. Estados Unidos. Sociólogo, Universidad de Chile”. [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_personas\\_investigadores&case=ficha&id=18](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_personas_investigadores&case=ficha&id=18). Víctor Orellana é Doutor em Ciências Sociais, professor e pesquisador da Universidade do Chile, membro do Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). <https://www.researchgate.net/profile/Victor-Orellana-3>. Sebastián Caviedes Hamuy é “Sociólogo y Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile”. <https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Caviedes-Hamuy>. Mariana Contreras é Socióloga da Universidade do Chile. <https://www.ciperchile.cl/author/mariana-contreras/>.

Passando para um segundo momento do texto, o debate gira em torno dos determinantes sociais da escolha da escola. A maioria das pesquisas, na Europa e EUA, entende a escolha da escola como uma estratégia, sobretudo das classes médias e altas, para assegurar por meio da escola futuras posições sociais prestigiosas na estrutura social. A obra de Bourdieu, sobretudo sua teoria da reprodução por meio da educação, tem sido uma das principais referências no debate (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018). Não por acaso Bourdieu também é a referência principal deste trabalho, bem como as classes médias e altas ludovicenses são alvo da análise.

Algumas pesquisas têm revelado, dizem Orellana, Caviedes, Bellei e Contreras (2018), a crescente incerteza e ansiedade de famílias de classe média quando seus filhos têm que conviver com grupos sociais tidos como inferiores, como classes populares e minorias étnicas. As classes altas, por sua vez, têm sido menos afetadas por novas políticas de escolha da escola, tendo em vista que estas já realizavam a escolha da escola por meio de um “mercado residencial” ou acessando instituições escolares de elite, sejam públicas ou privadas.

Os autores ressaltam, ainda nesse segundo tópico do texto, que a raça tem sido identificada nas pesquisas um dos princípios de classificação que operam superposto a classe. Além disso, a segregação cultural, sobretudo em termos de linguagem e costumes, tem operado como mecanismo de diferenciação principalmente em cidades multiculturais.

No terceiro tópico de seu texto, os autores tratam das imagens sociais que guiam a escolha da escola, mostrando que os critérios acadêmicos não são os únicos e nem mesmo são necessariamente os principais na hora de escolher a escola de seus filhos, prestígio e distinção, por exemplo, são mais apreciados por setores da classe média. São citados brevemente exemplos de como isso se dá na França, Espanha, Bélgica e Holanda. No caso francês, a classe média produz uma série de práticas de exclusão social com relação a classe baixa e a imigrantes, ainda que esta classe espere que a educação proporcione integração social. Outro aspecto que aponta para a sobreposição dos critérios sociais sobre os acadêmicos é que os pais pouco se utilizam de informações oficiais, privilegiando suas próprias redes de contato (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018).

No próximo momento do texto os autores enfatizam os estudos sobre a escolha da escola realizados na América Latina, mostrando que o tema é mais explorado no Chile,

com algumas pesquisas na Argentina<sup>20</sup> e no Brasil. Com base nessa identificação que autores e autores argentinos e chilenos, citados no primeiro parágrafo deste tópico, foram selecionados para compor o referencial teórico deste trabalho.

Por fim, na conclusão do texto, Orellana, Caviedes, Bellei e Contreras (2018) enfatizam a necessidade de situar a escolha da escola em relação ao contexto institucional e políticas educacionais de cada país. As pesquisas em geral apontam para a importância da classe social, das dimensões racial, étnica e lingüística, e da segregação educacional para compreensão da escolha das escolas. Para os autores a escolha da escola ganha nova relevância quando relacionada as transformações na classe média que tem ocorrido nos últimos anos. No fim do seu texto os autores destacam que as interpretações sobre esse fenômeno na América Latina é um assunto em aberto.

Dito isto, agora já posso me apropriar de alguns aspectos dos trabalhos citados no primeiro parágrafo deste tópico. Diferentemente da ordem da cronologia das publicações que foi apresentada anteriormente, dividirei os trabalhos entre os que enfatizam a escolha das famílias – Fuentes (2013), Gessaghi (2013), Rojas, Falabella e Leyton (2016) e Bellei, Orellana e Canales (2020) – e os que enfatizam as escolas - Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014), Gayo, Cabrol e Méndez (2019) e novamente Gessaghi (2013).

Começarei com a pesquisa de Sebastián Fuentes<sup>21</sup> (2013), que foi feita na escola Santa Elena no bairro fechado pertencente ao Club Universitario de Buenos Aires (CUBA), famílias de Villa de Mayo (esta foi comprada por CUBA) e de Bella Vista (localidade formada por profissionais que acompanharam a expansão do sistema ferroviário e por imigrantes franceses, irlandeses e de outras nacionalidades). O autor realizou 16 entrevistas, sendo 6 com alunos e ex alunos, 2 docentes e diretores da escola, 2 docentes de outras escolas, 6 entrevistas grupais com pais/mães de CUBA e Bella Vista,

---

<sup>20</sup> No Chile as pesquisas têm confirmado o caráter de classe na escolha da escola. Na Argentina, onde há escola pública é predominante, os setores médios e altos têm optado pela escola privada. Nesse contexto, pesquisadores identificam certa fragmentação política e cultural no interior “da elite” e da classe média alta, onde a escolha da escola está ligada a redes sociais e a visões de mundo (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018).

<sup>21</sup> “Sebastián Fuentes es Licenciado y Profesor de Filosofía, Magister en Ciencias Sociales y Doctor en Antropología Social. Investigador del CONICET y del Área Educación de FLACSO. Coordina el Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC) e integra el Grupo Viernes, el espacio RIES (Red Investigadores sobre Educación Secundaria) y el NEEDS (Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Socioeducativas)”. Trecho retirado do site da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede argentina) - <https://www.flacso.org.ar/institucional/autoridades/sebastian-fuentes/> acesso em 05/08/21 às 10 horas.

observação participante na escola e análise de documentos institucionais da escola, dos bairros e do clube.

A escola estudada é privada e católica, cujo nome é Santa Elena, fundada em 1932 por uma congregação de origem irlandesa cuja fundadora herdou uma fortuna. Trata-se de uma escola de classe média dirigida atualmente por uma religiosa e duas mulheres católicas de Bella Vista. O colégio passou a admitir homens a partir dos anos 90, conta com todos os níveis do ensino básico, com inglês optativo, um conjunto de atividades extracurriculares, um programa chamado “Vida en la naturaleza” e um programa de intercâmbio escolar. Segundo o autor “Esta oferta escolar contribuye a crear un estilo de enenanza de Santa Elena, uno de los capitales que la escuela publicita, como capital institucional específico” (FUENTES, 2013. p. 690).

Santa Elena é uma escola católica, mas progressista, que não dá ênfase ao academicismo, mas em um conjunto de atividades, percebida como uma escola para família e comprometida com o seu entorno. É uma escola de conhecidos que compartilham outras relações (festas, casamentos, batismos). São pessoas que se conhecem através de uma rede de contatos no bairro CUBA, o que implica, segundo Fuentes, num capital social que retroalimenta a percepção que se tem sobre as famílias. O colégio atrai as famílias se classificando como uma escola com o melhor de uma tradição inglesa.

Fuentes (2013) pensa Santa Elena a partir da implicação moral, tradicional e emocional que está ligada à como as famílias de CUBA e Bella Vista foram se relacionando com a escola. A escolha dessas famílias, mais do que a compra de uma determinada oferta ou perfil, é uma escolha moral. Os valores e as pautas da escola encontram uma afinidade no habitus de classe média e alta que é percebida como natural. A escolha da escola é compreendida em sua análise como parte de uma configuração moral, e que isso implica em compreender o clima produzido num fragmento social e educativo e como se produzem hierarquias. Os valores produzidos são um bem que se pode ter ou não e que forma um tipo específico de capital simbólico, o capital moral que produz distinção e hierarquias.

O segundo texto a ser apropriado aqui tem como autora Victoria Gessaghi<sup>22</sup>. A base do artigo é a pesquisa de doutorado da autora, em que ela investiga a relação entre educação e classe alta. Nesse artigo ela busca compreender os sentidos e práticas “famílias tradicionais” dão a escola e escolarização, bem como a relação entre a escolha da escola e processos de fragmentação. Nas palavras da autora “este trabajo intenta documentar los modos en que la clase alta construye soportes colectivos que en el contexto de los procesos de individuación contemporáneos se constituyen en una ventaja de clase” (GESSAGHI, 2013. p.76). A autora realizou 63 entrevistas onde foi seguindo a rede de relações dos sujeitos de pesquisa, um entrevistado indicava outro.

Gessaghi (2013) mostra que seus entrevistados escolhem a escola sobretudo por ser um espaço de conhecidos. Enquanto nos setores médios há preocupação com um “bom ambiente”, nas famílias tradicionais busca-se um ambiente “bom” e “conhecido”, de preferência escolas com poucos alunos, onde é mais fácil uma seleção maior do alunado. As palavras “conhecido” e “familiar” aparecem constantemente no discurso dos entrevistados, o que mostra como a escola é um espaço de interconhecimento e reconhecimento entre as famílias. As famílias compartilham um estilo de vida, se encontrando também em outros espaços, além do fato que há vários parentes na mesma escola. Esta é um espaço de construção de um capital social, diz a autora, mas também um espaço de construção de uma “comunidade”, de um “nós”, de uma identificação coletiva, que portanto gera práticas de exclusão ou inclusão.

A autora afirma também que as famílias tradicionais vão para a universidade, mas isso não é central, tendo em vista que geralmente trabalham em empreendimentos familiares. Os colégios não são escolhidos por nível acadêmico, em alguns casos a escolarização de modo geral é pensada para fazer “contatos” para seus filhos. Os sentidos que os sujeitos dão a educação combinam critérios “meritocráticos” e de inscrição numa

---

<sup>22</sup> “Victoria Gessaghi es doctora en Antropología Social por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Flacso. Fue becaria de la Wenner-Gren Foundation para realizar una instancia de investigación en la EHESS de París bajo la dirección de Monique de Saint Martin. Luego prosiguió sus estudios de doctorado en la misma institución como becaria del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de la Embajada de Francia. Actualmente es investigadora del Conicet, del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Núcleo de Estudios sobre Elites y Desigualdades Educativas del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad de la Flacso. Se desempeña como docente en la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado numerosos trabajos que articulan educación y desigualdad social”. Trecho retirado do site - <https://www.libreriahernandez.com/autores/fichaAutor?authorId=134264>. Acesso em 05/08/21 às 10 horas.

família “tradicional” de acordo com as trajetórias individuais e do grupo familiar dentro da sua trajetória mais ampla na “classe alta” (GESSAGHI, 2013).

A escolha da escola, diz Gessaghi (2013), não pode ser reduzida a um cálculo racional, ela implica em sentimentos, valores, desejos e permite descrever a heterogeneidade de disposições e subjetividades dentro de um grupo. Por fim, na conclusão do texto a autora retoma que frente a individualização, responsabilização e meritocracia contemporânea, as famílias “tradicionalistas” reforçam seus laços sociais apoiadas em grupos de parentesco e, portanto, proteções coletivas que não advém do Estado. Isso permite a construção cotidiana de um “nós”, uma identificação coletiva de classe, ou seja, proteções coletivas que lhes dão vantagens de classe diante de outros grupos.

Saindo da Argentina como contexto de pesquisa e passando para o Chile, o terceiro texto é escrito pelas autoras Maria Teresa Rojas, Alejandra Falabella e Daniel Leyton<sup>23</sup>. A pesquisa de campo foi realizada em 2012, foram feitas 15 entrevistas com mães de classe média baixa, média média e média alta da região Metropolitana do Chile. Das entrevistadas, a minoria advém de uma classe média tradicional e a maioria de uma classe média que ascendeu nos últimos 30 anos. Para as autoras é preciso pensar as relações entre classe e identidade de classe, tendo em vista que os sujeitos não são sua posição e as suas identificações estão relacionadas a processos, práticas e dimensões afetivas (ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016).

Da análise realizada por Rojas, Falabella e Leyton (2016) gostaria de destacar suas afirmações no que tange a mães de classe média alta. Para estas a escolha da escola implica um alto nível de ansiedade, visto que para essas mães não é só a formação acadêmica que importa, mas também autoestima, personalidade e gostos culturais. Essa forma mais holística de para captar a atmosfera da escola implica que essas mães desenvolvam indicadores culturais para avaliar as escolas, o que requer um “capital

---

<sup>23</sup> Maria Teresa Rojas é “Doctora en Ciencias de la Educación de la P. Universidad Católica de Chile en cotutela con la Universidad René Descartes – Paris 5. Licenciada en Historia y Profesora de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile”. Alejandra Falabella é “Doctora en Sociología de la Educación, University of London, Institute of Education. Magíster en Antropología Social y Desarrollo, Universidad de Chile. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile”. Daniel Leyton é “Sociólogo. Universidad Alberto Hurtado. Doctor University of Sussex. Master of Arts in Sociological Research. University of Essex. Retirado de <https://educacion.uahurtado.cl>, acesso em 05/08/2021 às 10:05h.

psicológico y/o emocional” (que autoras citam de um conjunto de autores) que se intersecciona com os capitais cultural e social.

O desenvolvimento e usos desses capitais mais sensíveis para perceber as necessidades emocionais dos filhos implica na construção de uma subjetividade em relação ao mercado escolar, o que por sua vez indica o poder destes sobre os sujeitos bem como revela marcadores de uma esfera afetiva que está ligada a posições e que revelam as diferentes pertencas de classe das escolas. Essas situações provocadas pela escolha da escola revelam ainda o complexo condicionamento de classe e gênero que limita e produz o processo de escolha escolar (ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016).

Na conclusão do seu texto as autoras afirmam que existe entre as mães uma tolerância e justificativa para com o processo de distinção e seleção por meio das escolas, mas isso se mistura com dilemas éticos, críticas sociais e sensação de injustiça. Entre as mães de classe média profissional predomina uma alta racionalidade estratégica, enquanto que para as mães de classes médias baixas as estratégias visam livrar seus filhos de circuitos de pobreza. As autoras lembram que as estratégias de exclusão, segurança e projeção do futuro questiona a ideologia meritocrática, tendo em vista que o sistema escolar está diretamente relacionado aos capitais e estratégias dos pais e mães na educação dos filhos. Dito de outro modo, mais do que as habilidades e esforços dos próprios alunos, o que acaba sendo central é a “parentocracia”, definida pelos autores como “las prácticas y condiciones socioculturales parentales que sostienen los logros y trayectoria educativa de los niños” (ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016. p.260).

O último texto deste primeiro momento em que destaco as contribuições sobre a escolha da escola pelas famílias tem como autores Cristian Bellei, Víctor Orellana e Manuel Canales<sup>24</sup>. Sua pesquisa é sobre a escolha da escola na classe alta chilena, prática que os autores afirmam não ser um elemento novo, mas sim uma característica de longa duração dessa classe. Bellei, Orellana e Canales (2020) realizaram treze entrevistas individuais com pais/mães, quatro entrevistas com informantes chaves do setor e dois grupos de discussão. As famílias foram selecionadas a partir da sua situação de classe e locais de residência, contando que estas estivessem ligadas a escolas privadas sem

---

<sup>24</sup> Manuel Canales é professor do Departamento de Sociologia da Universidade do Chile. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2057>

subsídios com mensalidades caras e que houvessem famílias ligadas a escolas laicas e religiosas.

O espaço social da escolha da escola pelas classes altas pode ser pensado como um mercado, já que existe concorrência, preços e livre escolha, no entanto, é um espaço alto grau de sociabilidade, onde as formas de racionalização das escolhas não correspondem a lógica instrumental do mercado. A escolha é um assunto sociocultural que implica em visões de mundo, filosofias de vida, congruência entre família e escola. As escolas não são comparáveis apenas pelo preço e nem mesmo a boa qualidade educacional é o critério decisivo para escolha, tendo em vista que as famílias tomam esse aspecto como dado e até criticam escolas que se destacam apenas por boas colocações em rankings (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020).

Ponto importante do texto é a elaboração feita pelos autores de três tipos ideais de eleitores de escola: o eleitor comunitário tradicional, o eleitor comunitário neoconservador e o eleitor ilustrado moderno. Os tipos são construídos a partir de sua pesquisa empírica com a classe alta chilena.

Na conclusão do texto, Bellei, Orellana e Canales (2020) afirmam que a escolha da escola está mais ligada a um sentido de pertencimento do que a uma escolha racional com base numa lógica de mercado, o que implica que não são os princípios de diferenciação social modernos (dinheiro e desempenho) que tem sido fortalecidos com essas escolhas, mas sim a pertença comunitária. Mesmo o eleitor ilustrado moderno busca projetos educacionais complexos e não meramente acadêmicos.

De igual modo, não se observa a liquidez das relações sociais do neoliberalismo, ao contrário, há uma busca por fazer essas relações se fortalecerem nas classes altas. O que tem implicação direta na maior relevância do capital social sobre o êxito acadêmico como elemento decisivo para transmissão intergeracional do capital econômico das classes altas. Em suma, a classe alta chilena se reproduz num circuito socioeducativo paralelo. Esses aspectos apontam para um fraco caráter moderno dos grupos dominantes na América Latina (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020).

Tendo falado especificamente sobre a escolha da escola pelas famílias, considero importante falar também especificamente sobre as escolas nesse processo de escolha. Para

isso me apropriarei dos trabalhos de Emilio Moya-Díaz e Javier Hernández-Aracena<sup>25</sup>(2014), Gayo, Cabrol e Méndez (2019) e novamente Gessaghi (2013).

Com uma pesquisa sobre colégios de elite frequentados pela elite chilena, Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) destacam três importantes funções dessas escolas para conservação de privilégios: 1) a seleção dos integrantes entregando-os credenciais que lhes provém mecanismos de distinção; 2) a socialização em conformidades aos princípios éticos, estéticos e de conduta das elites; 3) espaços sociais exclusivos para interação, conhecimento e vinculação.

O processo de seleção é muito relevante nos colégios de elite, dado que o número de postulantes é maior que o número de vagas nesses colégios, o que faz com que o colégio possa selecionar quem entra e quem não entra. Os colégios tendem a priorizar filhos de ex alunos ou irmãos de alunos atuais, bem como costumam exigir carta de recomendação e/ou uma entrevista com a família. De acordo com Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014), os colégios idealizam sua situação, tanto sua tradição quanto seus alunos, buscando criar um ethos, um espírito, um estilo ou uma identidade do colégio. As barreiras de entrada são complementadas com altos requisitos econômicos, indicadores culturais (fotos da família) e seleção acadêmica.

Da mesma forma que a elite é diferenciada, as escolas de elite também são diferenciadas. Ao analisar entrevistas e projetos educativos das escolas, os autores perceberam que estas buscam uma formação integral para os alunos, não apenas uma formação cognitiva ou acadêmica, mas uma formação moral que se diferencia de acordo com os colégios<sup>26</sup>. Um elemento importante destacado por Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) é a imagem dos alunos que os colégios buscam construir, apresentando-os como superior moralmente e intelectualmente. Os colégios de elite apresentam sua posição a partir de uma perspectiva iluminista onde seus projetos buscam a construção de

---

<sup>25</sup> Emilio Moya-Díaz e Javier Hernández-Aracena são professores do Departamento de Sociología y Ciencia Política, Universidad Católica de Temuco. Manuel Montt 056, Temuco, Chile. <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/910>. Acesso em 05/08/21 às 10:35h.

<sup>26</sup>Os colégios de colônia laicos, por exemplo, baseiam seus valores morais em valores laicos, como republicanismo, cidadania, democracia, trabalho e autonomia. Os colégios católicos, por sua vez, tendem a orientar seu fundamental moral com base na solidariedade e responsabilidade social cristã. Enquanto que os neocatólicos estão orientados para uma moral cristã mais tradicional, como o desenvolvimento de virtudes e autocontrole. Por fim, os colégios de orientação britânica ou norte-americana tem um fundamento moral de base judaico-cristã que tem em alta estima valores como direitos humanos, tolerância, excelência, autonomia, responsabilidade e trabalho.

indivíduos moral e intelectualmente superiores. Esses elementos diferem de acordo com o colégio<sup>27</sup>.

Os colégios de elite, dizem os autores, parecem assumir que estão formando os líderes do futuro e buscam transmitir a seus alunos a maioria como estes vão atuar quando ocuparem as posições sociais dominantes. Ainda sobre os colégios os autores afirmam que: “Si el capital de los colégios de elite consiste en ortogar credenciales atribuibles a su selectividad, formacion y exclusividad, estas credenciales tienen que estar validadas socialmente” (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014. p.74). Os autores falam de um capital das escolas, mas sem justificar ou aprofundar o assunto.

Em todos os colégios a educação é concebida como mais do que o ensino acadêmico. As características dos colégios e dos alunos são divulgadas em sites na internet e também cara a cara. Para esses colégios a família parece estar hierarquicamente superior ao colégio, que está ao seu serviço, com exceção dos colégios laicos de colônia, que buscam estabelecer uma relação direta com o aluno. Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) afirmam que parte da imagem que os colégios constroem dos alunos como futuros líderes, moralmente e intelectualmente superiores vem das famílias que os alunos provêm.

A terceira dimensão de análise é a sociabilidade. De acordo com os autores, entre os alunos de um colégio são produzidas amizades, fontes de capital social que podem se estender por toda a vida. Os colégios de elite agrupam indivíduos relativamente homogêneos que ocuparão posições de influência no futuro e que podem se tornar oportunidade de negócio ou trabalho entre seus ex companheiros de escola. Além disso, os autores identificam redes entre colégios a partir das quais pessoas se conhecem, sobretudo alunos. Os colégios de elite também perseguem a fidelidade de ex alunos, mantendo vínculos entre eles e integrando-os como parte de sua comunidade. Esses elementos são importantes para “comprender parte del capital que aportan estos colégios a sus estudiantes” (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014. p.76) provendo fontes de confiança e relações fundamentais.

---

<sup>27</sup>No caso dos colégios de colônia européia, a fonte de legitimação é o racionalismo e a superioridade cultural européia. Para os colégios católicos tradicionais, a superioridade moral se baseia na perda de sentido das sociedades contemporâneas, enquanto que os neocatólicos enfatizam a autodisciplina e o cultivo da virtude. Os colégios bilíngües buscam vínculos com a história, cultura e símbolos dos países que estão ligados.

Na conclusão do texto, Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) ressaltam que diferente de outros contextos em que a universidade tem um papel central, no Chile os colégios têm essa função. Nos circuitos da elite, afirmam, é muito comum perguntar em que colégio a pessoa estudou. É preciso considerar também que, além dos projetos relacionados a identidade dos colégios, essas escolas competem entre si em provas e que seus alunos têm mais chances de ingressar nas universidades mais prestigiosas. Em suma, os autores afirmam que a elite tem se adaptado, aumentando sua diversidade e institucionalizado padrões de reprodução, que aparecem como méritos acadêmicos e profissionais.

Num trabalho mais recente, também sobre colégios chilenos, mas ligados à classe média alta de Santiago, os autores Modesto Gayo, Gabriel Otero Cabrol e María Méndez<sup>28</sup> (2019) afirmam a escolha da escola não é apenas dos pais, mas também da própria escola, que estabelece critérios para admissão dos alunos que operam como elementos para reprodução de classe. De acordo com os autores, as exigências dos colégios funcionam como uma forma de adequar as famílias às escolas, de fazer com que as famílias encontrem espaços educativos mais homogêneos, mais excludentes.

Em resumo, o que os autores encontram é um quadro em que dentro do grupo de alta renda há mecanismos de segregação que combinam alta posição social, identificação política com a direita, religiosidade católica. Os autores chamam este último elemento de “capital religioso católico” (GAYO, CABROL e MÉNDEZ, 2019. p.12), visto que este recurso é dos que produz as maiores diferenças e barreiras dentro da classe alta. Os requisitos de entrada são mais comuns em colégios privados e subvencionados localizados em bairros ricos.

A seleção, dizem Gayo, Cabrol e Méndez (2019), é resultado da dialética entre escolher e ser escolhido e implica na maximização das diferenças de classe e demais diferenças sociais de origem. Dessa forma, os colégios têm um papel central na reprodução de frações de classe. A escolha da escola no Chile tem favorecido famílias

---

<sup>28</sup> Modesto Gayo é “Investigador adjunto de la línea Las Dimensiones Socioeconómicas del Conflicto y profesor asociado de la Escuela de Sociología de la Universidad Diego Portales. Doctor en ciencia política de la Universidad de Santiago de Compostela, en el área de sociología”. Retirado de <https://coes.cl/integrantes/modesto-gayo/> acesso as 10:42h. María Luisa Méndez é “Directora de COES. Investigadora principal de la línea Geografías del Conflicto del COES. Profesora asociada del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Sociología por la Universidad de Manchester del Reino Unido; Magíster en Estudios Culturales, y en Antropología y Desarrollo”. Retirado de <https://coes.cl/integrantes/maria-luisa-mendez/>. Acesso as 10:44h. Gabriel Otero Cabrol é professor da University of Amsterdam.

católicas de classe média alta. O mecanismo escolar funciona como um dispositivo de encarregado da transmissão das posições de classe. As famílias necessitam não apenas de um colégio para transmitir conhecimentos, mas que consagre um destino e rebaixe outros. Para isso as famílias precisam pôr em evidência os recursos (capitais, práticas e crenças adequadas) para sua sobrevivência num jogo de exclusão e inclusão, de êxito e fracasso.

O terceiro trabalho que trata das escolas já foi citado tratando da escolha das famílias, é o artigo de Gessaghi (2013) que trata de escolhas escolares e relação família-escola na classe alta argentina. De acordo com a autora os laços entre família e escola são fomentados por estas últimas desde o processo muito particular de recrutamento. Alguns processos duram um ano, as crianças passam por testes, famílias são entrevistadas, e ex alunos ou irmãos de alunos. Algumas instituições requisitam o pagamento de uma ação do colégio, o que faz com que as famílias se sintam “parte do colégio”. Os colégios buscam dar aos alunos uma nova identidade, um novo espírito, um ethos da instituição e de seus membros. Muitos alunos buscam esse ethos, outros parecem não necessitar dele, e outros negociam com esta identidade. De qualquer forma esse ethos produz um reconhecimento de uma comunidade de semelhantes.

Gessaghi (2013) afirma que os estudos que abordam os “fragmentos de elite” distinguem-se entre os que tratam das escolas que apostam em “conhecimento e excelência” daqueles que estudam escolas “tradicionais”. O estudo da autora enfatiza as escolas tradicionais, mostrando que os fragmentos se constroem relacionalmente e que os sujeitos constroem e disputam hierarquias que estão ligadas as lutas de diferentes frações de classe dentro do sistema educativo.

Por outro lado, a autora ressalta que um olhar sincrônico sobre a escola pode levar ao entendimento de que os fragmentos são mais fechados em si mesmo do que realmente são. Segundo Gessaghi (2013) o estudo de trajetória mostra que eles são mais porosos e que os sujeitos podem transitar entre um fragmento e outro. Além disso, os filhos frequentam outros espaços de socialização além da escola e nestes conhecem alunos de outras escolas, o que mostra que os espaços de formação mais “tradicionais” e mais “competitivos” são fluidos. A tensão entre colégios “homogêneos” e “heterogêneos” que aparece frequentemente no discurso dos entrevistados tem sentidos diferentes de acordo com a posição de quem fala. Os discursos não podem prescindir de um discurso igualitário, é preciso negociar com esse discurso que atravessa a configuração nacional.

Com esta autora encerro o conjunto de autores (as) selecionados (as) neste tópico para compreender a escolha da escola como prática fundamental para analisar as relações entre família e escola. Sintetizando as contribuições acima, destaco os seguintes aspectos que serão pertinentes para a análise que será realizada nos próximos capítulos: 1) as escolas possuem um capital institucional específico; a escolha da escola é parte de uma configuração moral; os valores formam um capital moral, tipo específico de capital simbólico (FUENTES, 2013); 2) a escola como espaço de construção de um “nós”, de uma identificação coletiva; proteções familiares coletivas dão vantagens de classe (GESSAGHI, 2013); 3) as mães desenvolvem um capital emocional, uma subjetividade em relação ao mercado escolar, uma sensibilidade para captar a atmosfera da escola e as necessidades emocionais dos filhos; a parentocracia é mais central que as habilidades e esforços dos filhos (ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016); 4) a escolha da escola como algo sociocultural, como forma de pertencimento; pais/mães buscam projetos educacionais complexos, não meramente acadêmicos ou mercadológicos (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020); 5) funções das escolas “de elite” para conservação dos privilégios: seleção, socialização e sociabilidade; os colégios fornecem uma formação integral, acadêmica e moral; eles também possuem um capital específico; os colégios buscam criar um ethos nos alunos (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014); os alunos buscam, ou ignoram ou negociam com o ethos e a identidade das escolas (FUENTES, 2013); 6) na escolha da escola esta última também escolhe; há uma dialética entre escolher e ser escolhido (GAYO, CABROL e MÉNDEZ, 2019).

Isto posto, passarei ao último tópico deste capítulo, onde apresentarei o argumento central desta pesquisa, que pretendo construir teórico-empiricamente ao longo deste trabalho. A partir deste argumento pretendo explorar uma dimensão de análise que não foi explorada nem pela literatura europeia sobre família e escola, nem pela literatura latino-americana sobre escolha da escola que foram apresentadas acima.

#### **1.4. Com e para além da literatura mobilizada: a construção do argumento central**

Como já foi dito anteriormente, o argumento central que está sendo construído aqui se filia teoricamente na perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu, por isso recuperei seus principais trabalhos no campo da educação – Os Herdeiros, A reprodução e La Nobreza de Estado, os dois primeiros escritos em conjunto com Jean-Claude Passeron. Os principais elementos destes trabalhos que servirão de base para postular o

argumento central deste trabalho foram sintetizados no tópico 1.1 deste capítulo, junto com alguns questionamentos e inquietações diante da elaboração teórica de Bourdieu.

Retomarei sinteticamente os principais aspectos destacados no tópico 1.1 sobre escola, família e suas relações para em seguida postular o argumento central deste trabalho.

Sobre escola, em *A Reprodução* (2014) e *La Nobleza de Estado* (2013), são seis os postulados principais: 1) existe socialmente e é preciso construir analiticamente um sistema de ações pedagógicas; 2) no interior deste, a ação pedagógica dominante reproduz a cultura dominante e a relação entre classes; 3) o trabalho pedagógico, no interior da instituição escolar, produz um *habitus* secundário; 4) a institucionalização do trabalho pedagógico requer agentes especializados, instrumentos homogêneos, regras e títulos, o que implica na autonomia relativa do sistema de ensino em relação a outras instâncias; 5) existem dois tipos de instituições escolares de elite: uma mais escolar e mais autônoma e outra menos escolar e menos autônoma; 6) as famílias que recorrem as instituições menos escolares e autônomas buscam nelas boa educação moral e distinção social via ensino privado ou competência técnica para se impor a um pessoal técnico.

Em relação a esses seis postulados, que dizem respeito principalmente a escola no interior da relação família e escola, adotarei os três primeiros integralmente para esta pesquisa, todavia, os três últimos merecem a formulação de uma reflexão específica para este trabalho. Quando Bourdieu reconhece em “*La Nobleza de Estado*”, em relação a instituições escolares de elite, que estas podem ser mais ou menos autônomas, ele abre margem para discussão sobre o postulado da autonomia relativa. Da mesma forma, quando ele trata das instituições de elite francesas, seu público é tratado pelo autor como mais ou menos homogêneo, tendo em vista que é da burguesia que ele está tratando, ou no máximo das frações no interior desta classe que frequentam essas instituições.

Não há indicativos nos trabalhos de Bourdieu e Passeron aqui citados que haja espaço para refletir sobre diferentes classes ou grupos no interior de uma mesma instituição, muito menos sobre maior ou menor autonomia de uma mesma instituição de acordo com as famílias. Todavia, quando passo para instituições privadas de ensino básico de alto custo em São Luís, seu público parece mais heterogêneo, podendo conter tanto membros de diferentes frações da “burguesia”, quanto da “elite política”, como classes médias altas e até frações menores da classe média.

Dois relatos que aparecem no Capítulo 3 revelam uma conexão entre as reflexões sobre heterogeneidade de classe das famílias ligadas as escolas e sobre autonomia relativa. Um relato é do entrevistado Rafael e outro é da entrevistada Fernanda, ambos são caracterizados no capítulo citado e tem filhos estudando na Escola Crescimento. Por ora cito seus relatos apenas para embasar a reflexão que está sendo construída:

Então assim, é uma escola de alto padrão, então estuda de filho de desembargador, empresário, a filho de servidor público. Então as vezes quando um filho não é tão bem tratado, ou não é atendido nas suas necessidades individuais, tem uma pressão e as vezes o colégio cede. E é isso que incomoda (RAFAEL, 2020).

... se, talvez, ele fosse um menino branco bem-nascido ele não teria sido convidado a se retirar da escola. Ou se ele fosse negro de bom poder aquisitivo... Ele era que nem a gente, um pessoal que tem lá suas dificuldades, faz seus sacrifícios, e consegue. Na turma do Isaac tem gente rica mesmo. Não tem pobre, vamos começar por aí. A mensalidade do Isaac é 1900 reais. Não tem pobre, mas tem gente que ta lá ralando até uma hora dessas e as vezes tem que fazer concessões, joga pra cá e joga pra lá, e tem gente que paga o ano inteiro tranquilamente. No caso do Vini, eu senti que não houve um esforço maior da escola. Assim, ele incomodou, vaza! Eu acho que se ele fosse um menino branco e bem-nascido, eu acho que a história dele teria sido diferente sim (FERNANDA, 2020).

Os relatos acima, que serão explorados no Capítulo 3 deste trabalho, me levam a seguinte reflexão: a autonomia relativa dessas escolas em relação às famílias pode variar de acordo com a classe e os recursos dessas famílias, ou seja, a escola pode ter mais autonomia para impor regras escolares em relação a algumas famílias e menos autonomia em relação a outras.

Disto decorre o seguinte: apesar de na categoria “autonomia relativa” está implícito certo grau de dependência, a escolha da palavra autonomia acaba privilegiando esta na interpretação em relação a dependência. Ana Almeida (2009) já havia pontuado que o sistema de ensino é relativamente pouco autônomo em relação as famílias dos dirigentes. Todavia, o que quero pontuar aqui é que, considerando a relativa heterogeneidade de classe das famílias ligadas às “escolas de elite” de São Luís, considero fundamental reclassificar a categoria analítica, chamando-a de autonomia/dependência super relativa. A autonomia/dependência super-relativa é uma negociação mais ou menos conflituosa, que envolve consensos e dissensos, ditos e não ditos, recursos e reconhecimentos entre escola e famílias e que varia de acordo com a posição social e recursos de cada família ou de grupos de família no interior de uma mesma instituição.

Voltando as obras de Bourdieu e Passeron, agora passarei as concepções sobre família. Tal como foi visto no tópico 1 deste capítulo, a família aparece em “Os Herdeiros” (2014) sob as categorias origem social, posição social do pai e a metáfora da herança que se contrapõe a ideologia do dom e transfere ao herdeiro o habitus de classe. Em “A Reprodução” (2014) a família aparece como condição para imposição de um arbitrário cultural por meio da escola, mas também os autores postulam que a ação pedagógica familiar produz o capital cultural (nos filhos) e o trabalho pedagógico familiar produz o habitus primário. Os autores postulam ainda que é necessário levar em conta a divisão do trabalho pedagógico entre os pais (as vezes conflituosa) e a organização familiar (patriarcal ou matriarcal).

Por sua vez, em “La Nobleza de Estado (2013) e “Espírito de família” (1996b), é onde considero que estão os postulados mais completos de Bourdieu sobre as famílias e também onde o autor deixa aberturas para formulação de uma reflexão que explore elementos não explorados por ele. No primeiro texto Bourdieu (2013) postula que manter os vínculos familiares possibilita acumular o capital de cada um de seus membros, que a coesão e integração familiar permite a participação no capital que é “a soma dos ativos de todos os membros”, algo que também aparece no segundo texto (BOURDIEU, 1996b).

Mas, especificamente neste segundo texto, é que Bourdieu (1996b) avança ao utilizar duas metáforas: a família como corpo, que possibilita pensar a integração familiar e o “espírito de família”, e a família como campo, que permite pensar os conflitos, as disputas internas. Neste segundo texto, como vimos no tópico 1, Bourdieu está dialogando criticamente com perspectivas etnometodológicas, por isso ele faz questão de criticar o antropomorfismo quando se trata de concepções sobre família. No entanto isso não impede que Bourdieu de postular, ainda que tímida e rapidamente, a família como “sujeito coletivo” e a existência de um “capital coletivo”, ainda que ele estivesse se referindo apenas ao capital social (como vimos no tópico 1).

É nesta senda deixada por esses dois últimos postulados não desenvolvidos pelo autor que pretendo construir o argumento central deste trabalho. Ao que parece, como Bourdieu (1996b) construiu sua concepção mais completa de família dialogando criticamente com etnometodólogos, e, portanto, tentando não reproduzir os erros destes e também se diferenciar ou constituir uma alternativa teórica, o autor acabou se aproximando involuntariamente de uma perspectiva que o impede de desenvolver suas metáforas de pensar a família como corpo e como campo.

Esse limite da perspectiva bourdiana é difícil de perceber, mas pode ser observado na afirmação dita acima de que a coesão e integração familiar permite a participação no capital que é “a soma dos ativos de todos os membros”. Nessa afirmação aparecem os indivíduos e o coletivo é soma dos individuais, ou seja, o indivíduo e seus recursos são reconhecidos como tendo “realidade” ou ao menos como aquilo que pode ser analisado enquanto que a existência de lógicas ou recursos coletivos não é considerada.

A ambiguidade dessa perspectiva é que ela não permite explorar ou avançar nas potencialidades da dupla metáfora das famílias como corpo e como campo, que são um reconhecimento de lógicas coletivas formadas pelo que designamos como família. Essa ambiguidade também está presente por Bourdieu usar as categorias “sujeito coletivo” – as aspas apontam sua reticência em relação ao termo – e “capital coletivo”, como mencionei anteriormente.

Como já foi dito, essa recusa do coletivo com algo para além dos indivíduos tem relação com a tentativa de escapar ao “antropomorfismo”, todavia nessa tentativa Bourdieu acabou por ignorar que existem lógicas coletivas, sem que esse coletivo seja uma “coisa” ou um “ser”, que estão além do indivíduo. Diante disso, a perspectiva que gostaria de propor aqui é que se a família funciona como corpo e como campo, ou seja, se é possível pensar família a partir dessas metáforas que remetem a coletividades, então é necessário pensar lógicas coletivas formadas por isso que chamamos família, afinal um corpo é mais do que a soma dos seus órgãos ou membros e um campo é mais do que a soma dos indivíduos que o compõe. Pensar famílias como coletividades implica em pensar em princípios coletivos (*habitus* familiares) e recursos coletivos (capitais familiares) que se não existem separadamente, existem sempre provisoriamente quando a família precisa agir como família em certas práticas.

Essa proposição teórica forma o argumento central desta tese: para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos. Essa perspectiva não é proposta diretamente por Bourdieu, apesar de diretamente inspirada na perspectiva deste autor, e também não está presente em nenhum dos autores que foram mobilizados aqui para refletir sobre as relações entre família e escola.

A construção destes princípios e recursos coletivos perpassa os demais capítulos desta tese, sobretudo os Capítulos 3 e 4 onde analiso a escolha da escola por famílias ligadas a duas escolas privadas de alto custo de São Luís/Maranhão: o Colégio Reino Infantil e a Escola Crescimento. Antes disso, no segundo capítulo desta tese, passarei ao contexto brasileiro, inicialmente com as pesquisas sobre família e escola e “escolas de elite”, seguido de uma análise do debate sobre as classes médias brasileiras e sua relação com a educação para, por fim, tratar de estatísticas que permitam caracterizar famílias e sistema de ensino no Brasil e no Maranhão.

## **CAPÍTULO 2**

### **Ensino privado, classe média e escolas/escolarização “de elites” no Brasil e em São Luís (MA)**

Após dialogar com a literatura europeia e latino americana sobre as relações entre família e escola no primeiro capítulo, em particular aquela que analisa a escolha da escola, neste capítulo pretendo adentrar no contexto brasileiro. O objetivo é situar as características mais gerais – aquelas pertinentes para esta pesquisa – das famílias e das escolas brasileiras, utilizando tanto bibliografias sobre os temas quanto informações estatísticas de órgãos oficiais (IBGE, INEP/MEC etc). Essa análise que parte do geral será fundamental para circunscrever, nos capítulos seguintes, o contexto mais amplo das situações particulares que serão analisadas nos próximos capítulos: as relações entre família e escola a partir da escolha da escola de pais/mães ligados a três escolas privadas ludovicenses.

Começarei o capítulo com uma aproximação bibliográfica ao tema, contanto com algumas revisões já realizadas e textos gerais sobre família-escola, passando em seguida para uma reflexão sobre o lugar social das escolas privadas no Brasil. Para caracterizar as famílias brasileiras, sobretudo aquelas que se servem do ensino privado, adentro a temática das classes médias, com ênfase na “alta” classe média. Por fim exploro as relações entre classes médias e educação, passando para trabalhos sobre escolas e escolarização das “elites” e concluindo o capítulo retomando minhas análises feitas em Costa (2017) sobre as “escolas de elite” de São Luís.

#### **2.1 A relação família-escola e a fração privada do sistema de ensino no Brasil**

Neste primeiro tópico tratarei de apresentar uma revisão bibliográfica feita por Nogueira (2015) sobre as relações entre família e escola no Brasil, o que servirá para compreender de forma geral como o tema tem sido explorado na literatura. Alguns trabalhos que tratam do tema de forma geral também serão explorados, ainda que brevemente, para em seguida apresentar uma reflexão sobre a educação privada no Brasil.

A questão inicial colocada por Nogueira (2015) - que analisa teses e dissertações sobre as relações família-escola no período de 1997 a 2011 - é que objetos, metodologias e lócus têm sido privilegiados no Brasil em relação à temática. Para responder a esta questão, a autora realiza uma pesquisa a partir dos bancos de teses e dissertações da capes,

onde identifica 266 trabalhos produzidos entre 1997 e 2011 sobre a temática família e escola, sendo que destes 88 trabalhos estão na área da sociologia.

Destes 88 trabalhos, 73 são dissertações e 15 são teses. Entre as universidades destacam-se a UFMG (15 trabalhos) seguida da PUC-RJ e FURB (com 7 trabalhos cada). Isso sem dúvida está ligado, nas duas primeiras universidades, a presença de grupos de estudo sobre o tema. Na UFMG há o OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola) e na PUC-RJ há o SOCED (Grupo de pesquisa em Sociologia da Educação).

A partir deste levantamento, Nogueira (2015) identifica um grupo de pesquisadoras (es) com o maior número de orientações sobre o tema: Maria Alice Nogueira, Zaia Brandão, Gilson Pereira, Leila Mafra, Geraldo Romanelli, Isabel Lelis, Lucília de Paula, Maria José Braga, Nora Krawczyk e Rita Marchi.

No que tange ao campo empírico dos trabalhos identificados, a autora identifica uma predominância de trabalhos que interrogam tanto a família quanto a escola. No que tange ao meio social destas famílias, 52,5% enfatizam as classes populares, 19,5% tratam de diferentes frações da classe média e 3,5% se concentram nas elites econômicas ou culturais.

A maior parte destes trabalhos enfatiza a educação básica, especificamente o ensino fundamental. Do ponto de vista metodológico os trabalhos privilegiam a utilização de entrevistas (44%), seguido daqueles que operam a partir de observação e questionário/survey (14,5%) e análise documental (12,5%). Destaca-se que predomina, entre os trabalhos, estudos qualitativos de caráter microsociológico e que a maior parte dos trabalhos (23,9%) investiga até 10 famílias, seguido dos que investigam de 11 a 20 famílias (9,1%), daqueles que analisam de 21 a 30 famílias (8%) e, por fim, dos que analisam mais de 30 famílias (5,7%).

Sobre os “objetos” das pesquisas, a autora identifica trabalhos sobre a *influência* entre as duas instâncias (família escola) e sua relação com o desempenho escolar (16 trabalhos) ou com o sucesso improvável (10 trabalhos); trabalhos sobre *estratégias* das famílias (18 trabalhos) ou *escolha* dos estabelecimentos (5 trabalhos); sobre *concepções* de família e escola (11 trabalhos); sobre *interações* entre os dois âmbitos (11 trabalhos); e, por fim, sobre *políticas públicas* (7 trabalhos).

Antes de prosseguir vale situar como se enquadra o trabalho empírico que será realizado nos capítulos seguintes em relação as pesquisas sobre família e escola no Brasil. Nesta pesquisa a análise empírica se voltará para as famílias mais do que escolas, a entrevista será a técnica de pesquisa mais utilizada, mas não deixarei de dialogar com estatísticas sobre famílias e escolas, as famílias estão situadas no que se classifica como classe média (sobretudo classe média alta), estão nessa faixa entre 11 e 20 famílias e a junção de dois temas destacados acima forma o “objeto” desta pesquisa: as estratégias das famílias por meio da escolha dos estabelecimentos.

Por fim, no que diz respeito aos referenciais teóricos nas pesquisas que Nogueira (2015) analisou, há uma predominância da literatura francesa, com destaque para os usos de Bourdieu e Lahire, seguido da utilização de Norbert Elias e outros franceses (Daniel Thin, François Dubet, Bernard Charlot, François de Singly), de autores da língua inglesa como Basil Bernstein e Anete Laureau e alguns poucos de língua portuguesa. Do ponto de vista da autora:

... não seria imprudente afirmar que, a julgar pelo conteúdo dos resumos, os trabalhos não parecem trazer avanços significativos no sentido de ampliar ou questionar a literatura sociológica, limitando-se a confirmar seus postulados - em relação, por exemplo, à tese do “mito da omissão parental” conforme proposta por Lahire (1997) ou à ideia de consonância/dissonância entre família e escola, explorada notadamente por Thin (2006) e muito presente nos resumos. (NOGUEIRA, 2015. p.17)

A autora conclui que há “uma certa influência estereotipada da literatura sociológica estrangeira sobre a produção científica brasileira no campo das relações família-escola...” (NOGUEIRA, 2015. p.18).

O trabalho de Nogueira (2015) revela pelo menos duas coisas importantes para este trabalho: a primeira é que em relação ao tema família e escola os trabalhos sobre “classes médias” e “elites” ainda são minoria, o que aponta para a pertinência dessa pesquisa em termos de ampliar as reflexões sobre esses grupos; a segunda, que está no parágrafo anterior, é sobre a influência estereotipada da literatura estrangeira sobre a brasileira. Este segundo ponto aponta também para a relevância do argumento central que foi construído no primeiro capítulo deste trabalho, em diálogo com a perspectiva de Bourdieu, com a literatura europeia sobre família e escola e com a literatura latino-americana sobre escolha da escola. Na construção teórica, mas já orientada pelas análises

das entrevistas, busquei explorar um aspecto ainda não explorado pela literatura citada e, portanto, não apenas reproduzir o que já foi dito.

Sobre as relações entre família e escola no Brasil, Zago (2013) afirma que a partir dos anos 60 as alternativas de ascensão social para as camadas médias transferem-se para as hierarquias ocupacionais, o que implicou numa maior dependência do capital escolar. Por sua vez, um fato importante destacado pela autora é que nos anos 90 eclodem campanhas nacionais pela participação das famílias na escola, algo que hoje aparece em diversos pontos de vista – dos pais, de professores, dos órgãos educacionais - como profundamente naturalizado.

Especificamente sobre as famílias, Romanelli (2016) afirma que no Brasil predomina a família nuclear, seguida da matrifocal e depois patrifocal. A família, diz o autor, não é uma unidade natural, determinada biologicamente, mas sim fundada em regras culturais estabelecidas socialmente. Nesse sentido, famílias são caracterizadas por pessoas que mantêm entre si relações personalistas, que ocupam posições sociais estruturalmente dadas e hierarquizadas, onde comumente surgem conflitos entre interesses dos indivíduos com o grupo familiar devido as forças de fusão e fissão estruturalmente dadas e tensionalmente articuladas.

Romanelli (2016) destaca que a partir dos anos 1970 há um avanço de métodos contraceptivos, o que gera a separação entre relação sexual e reprodução biológica, bem como ganham força discussões de movimentos feministas sobre a submissão da mulher no conjunto da sociedade e da família. As mulheres das camadas médias – com maior escolarização e inserção no mercado de trabalho – têm um papel pioneiro na renovação da vida familiar. Nos anos 1980 as famílias, sobretudo das camadas médias, passam a ser consideradas política e ideologicamente conservadoras, estando a serviço de muitas dominações (de gênero, de classe, geracional etc).

Ponto importante para este trabalho que Romanelli (2016) afirma, mas sem desenvolver, é que neste mesmo período acima – anos 70 e 80 – ocorre uma expansão dos estabelecimentos de ensino privado no Brasil. Sobre este tema a pesquisa de Almeida, Giovine, Alves e Ziegler (2017) sobre educação privada na Argentina e no Brasil (enfatizarei aqui apenas o contexto brasileiro) traz importantes contribuições.

Almeida, Giovine, Alves e Ziegler (2017) afirmam no início do seu texto que desde os anos 1970 têm sido realizados estudos sobre a expansão escolar e sua articulação

com processos de construção e consolidação de sistemas nacionais de ensino, bem como esses processos contribuem para a reprodução da desigualdade. As fases iniciais da expansão escolar, em diversos contextos sociais e nacionais, implicam no isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados seguido da diferenciação interna do sistema de ensino no nível secundário, o que faz com que os grupos privilegiados passem a se diferenciar por meio de percursos específicos, currículos específicos e origem social dos alunos.

No que tange a expansão da escolarização, os autores enfatizam que uma série de processos estão interligados: a criação de um sistema nacional de ensino, a construção dos estados nacionais, o estabelecimento de uma burocracia central, a laicização da esfera política e a unificação do mercado interno. No Brasil a construção de um sistema de ensino nacional inicia nos anos 1930, consolidando-se apenas nos anos de 1960.

A oposição entre público e privado antecede a construção do sistema nacional de ensino. Já em 1930 e até os anos de 1980 a maioria das matrículas do ensino secundário encontra-se no setor privado. A partir dos anos 1970 a escola privada torna-se destino dos grupos médios, todavia a partir dos anos 80, com a expansão da escola pública, a maioria das matrículas se concentra neste último setor. No Brasil as escolas privadas recebem alunos oriundos de famílias com nível socioeconômico médio mais alto (ALMEIDA; GIOVANI; ALVES; ZIEGLER, 2017).

A educação privada brasileira, dizem os autores, é mantida por organizações diversas: famílias, organizações religiosas, fundações privadas etc. As escolas gozam de autonomia administrativa, podem definir sua equipe gestora, seus professores e alunos. Apenas no nível pedagógico estão submetidas às diretrizes que organizam o sistema de ensino nacional e os regulamentos estatais. Mesmo assim ainda há espaço para estilos pedagógicos particulares e, vale pontuar, a diferenciação curricular das escolas privadas deriva de arranjos não formalizados legalmente. As escolas privadas têm recursos próprios para definir sua proposta curricular. Essa diferença entre currículos tem efeitos, a distinção da escolarização é uma vantagem no mercado de trabalho e matrimonial, bem como é um trunfo para acesso ao sistema de ensino superior público, que é mais prestigioso e regulado por exames de admissão (ALMEIDA; GIOVANI; ALVES; ZIEGLER, 2017).

Almeida, Giovine, Alves e Ziegler (2017) afirmam que a importância de analisar as escolas privadas em cada sociedade é que estas exprimem as lutas em torno da

organização do sistema de ensino. Examinar o lugar da escola privada é importante para compreender os efeitos dos arranjos institucionais do sistema de ensino sobre a produção e reprodução das desigualdades.

Os trabalhos recuperados neste primeiro tópico apontam para a pertinência da análise das relações entre famílias de “classes médias” ou que formam algum tipo de “elite” e escolas privadas situadas no interior segmento privado do sistema de ensino. Como vimos Nogueira (2015) mostrou os trabalhos sobre “classes médias” ou “elites” são minoria em relação aos trabalhos sobre classes populares dentro das reflexões sobre família e escola; Zago (2013) mostra que a partir dos anos 60 as alternativas de ascensão social para as “camadas médias” transferem-se para as hierarquias ocupacionais, o que implicou numa maior dependência do capital escolar; Romanelli (2016) afirma que a partir dos anos 70 as mulheres de “camadas médias”, cada vez mais escolarizadas e mais inseridas no mercado de trabalho passam a usar métodos contraceptivos; Almeida, Giovani, Alvez e Ziegler (2017) mostram que partir dos anos 1970 a escola privada torna-se destino dos “grupos médios”, ou seja, recebem alunos oriundos de famílias com nível socioeconômico médio mais alto.

Diante dessas reflexões, no próximo tópico explorarei alguns trabalhos sobre “classes médias” no Brasil, particularmente sobre a fração melhor situada desta classe, designada como “alta classe média” ou “classe média superior” ou ainda como “classe média tradicional”.

## **2.2 As classes médias brasileiras e sua fração melhor situada**

De acordo com Cardoso e Preteceille (2017) o debate sobre classes médias no Brasil foi reativado em 2008 pelos trabalhos de Marcelo Neri, ainda que as pesquisas sobre o tema remontem aos anos 1980 (quando ainda era um campo de estudos incipiente) e tenha ganhado densidade e diversificação nos anos 1990. Neste tópico me apropriarei de dois trabalhos que fazem análises das classes médias brasileiras privilegiando sua classificação a partir das categorias sócio-ocupacionais ou socioprofissionais, bem como mostrando suas transformações nos últimos anos, sobretudo de 2014 a 2019. Os trabalhos de Cardoso e Preteceille (2017) e Quadros (2021), que foram citados no início do tópico anterior, são as principais fontes, que são complementadas com informações estatísticas de Vaz e Hoffman (2020) e da Indicadores Sociais (IBGE, 2020).

Antes de iniciar a reflexão a partir desses autores, julgo pertinente uma breve reflexão sobre a categoria “classe média” adotada aqui. A perspectiva sobre “classe” deste trabalho está ancorada nos trabalhos de Pierre Bourdieu (1996a; 1996b; 2009; 2015b). Ou seja, classe é uma forma classificar um conjunto de agentes sociais que ocupam posições sociais similares. Estas posições sociais estão situadas no espaço social e simbólico, sendo que o que define a posição dos agentes são as suas propriedades. Estas, por sua vez, são recursos e os principais recursos para Bourdieu são os capitais, principalmente os capitais econômico e cultural, mas também outros capitais como o social, o simbólico etc.

Vale pontuar que para definir mais precisamente a posição social dos agentes no espaço social, Bourdieu postula que é preciso levar em conta o volume do conjunto de capitais possuídos pelos agentes, a estrutura destes capitais (qual capital tem maior peso na definição da posição do agente) e o sentido da trajetória (ascendente ou descendente, individual e coletiva). Diante disso, os agentes sociais que ocupam posições aproximadas no espaço social tendem a ter tomadas de posição similares<sup>29</sup>. Estas últimas são mediadas pelo habitus<sup>30</sup>, um princípio gerador de práticas e representações que é produto da posição, da condição, dos recursos (capitais), do sentido da trajetória, ou seja, de tudo que foi posto para falar de classe.

Diante disto, a “classe média” é compreendida aqui como um conjunto de agentes sociais que ocupa uma posição social, ou seja, que possui recursos/capitais, que os distingue da classe de agentes mais desprovidos de todos os capitais, tanto em termos dos lugares ocupados quanto em termos das representações e práticas, mas que também difere consideravelmente da classe de agentes que ocupam as posições mais elevadas no espaço social e simbólico por possuir capitais ainda mais raros.

Nesse sentido, os trabalhos apropriados neste tópico servirão para compreender como se caracteriza no Brasil este grupo classificado como “classe média”, ou seja, como estes agentes se diferenciam dos demais num espaço social e simbólico desigual no que tange as suas propriedades sociais, principalmente os capitais econômico e cultural.

Iniciando com Cardoso e Preteceille (2017), estes autores realizaram sua análise partindo das Categorias Socioprofissionais (CS) francesas e adaptaram à realidade

---

<sup>29</sup> As noções de posição, disposição e tomada de posição (BOURDIEU, 1996a; 1996b) estão explicadas na nota de rodapé número 12.

<sup>30</sup> A noção de habitus (BOURDIEU, 2009) está explicada na nota de rodapé número 10.

brasileira a partir da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), combinando as informações desta última com outras informações advindas dos censos e pesquisas domiciliares brasileiras, sobretudo a PNAD de 2002 a 2014.

Estes autores discordam da perspectiva de Marcelo Neri e entendem que o aumento da capacidade de consumo não é um indicador suficiente para compreender a posição de classe. Uma renda familiar de determinado valor (geralmente R\$ 3,000 reais define a classe C ou a “nova classe média”) não tem o mesmo significado para diferentes famílias que estão sob diferentes condições, portanto, não pode ser um definidor de classe média. A estrutura de classes no interior da rede de posições sociais é resultado de uma série de processos sociais mais amplos e que se diferenciam de acordo com marcadores sociais como raça, gênero, idade, qualificação, espaço urbano, regiões etc (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017).

Além das posições objetivas é preciso levar em conta a luta pelas posições, por manter-se nelas ou para transformá-las. Nesse sentido, “a ‘Classe C’ das pesquisas de opinião e de mercado é uma ficção sociológica, mas por trás dela se esconde uma parte das ‘reais’ classes médias inferiores (baixa e média)” (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017. p.987).

O que se conhece por “classes médias”, dizem os autores, é um conjunto heterogêneo e hierarquizado onde se encontram desde trabalhadores com grande autonomia, prestígio e capacidade de financiar a ascensão social do filho, até trabalhadores de escritório com trabalho inseguro e pouco remunerado que se diferenciam sutilmente de um trabalhador industrial (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017). De acordo com Nogueira (1995) é comum nas ciências sociais distinguir a fração tradicional da classe média, formada pequena burguesia e profissionais liberais, de outra fração regularmente classificada como “nova classe média”.

Situando as classes médias no interior de transformações mais amplas, Cardoso e Preteceille (2017) julgam importante destacar três mudanças nos países capitalistas: o crescimento de ocupações que exigem formação educacional mais elevado; a inovação tecnológica como fator chave na competição capitalista (o que implica no crescimento de empregos relacionados); e as categorias qualificadas que não implicam mais necessariamente em direção e supervisão do trabalho pois tornam-se executoras e produtoras de bens e serviços (como engenheiros de escritório de pesquisa, serviços de informática, médicos e enfermeiros, analistas das organizações, professores,

pesquisadores etc). Esses aspectos são importantes para esta tese visto que apontam para a relevância da educação para ocupar certos lugares sociais.

Essas transformações contribuem para consolidar certas categorias socioprofissionais e, a partir delas, é possível identificar o “núcleo central das classes médias” (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017.p.993): professores do ensino fundamental e médio, instrutores, profissões intermediárias da saúde e do trabalho social, clérigos e religiosos, profissões intermediárias administrativas da administração pública, profissões intermediárias administrativas e comerciais das empresas, técnicos, contramestres e agentes de supervisão do trabalho. Essas “classes médias médias” se distinguem das categorias superiores e das “categorias médias superiores”, constituindo em 2014 12,2% dos ocupados no país.

Outros grupos que são classificados na “classe média média” são parte dos professores do ensino superior, sobretudo do setor privado, e a maior parte dos profissionais da informação, das artes e espetáculos, como a maioria dos jornalistas, atores, músicos, pintores etc.

Passando para as “classes médias superiores”, Cardoso e Preteceille (2017) iniciam com a categoria que inclui parte dos engenheiros e altos cargos comerciais e administrativos das empresas, mais especificamente “produtores diretos com pouca ou nenhuma responsabilidade hierárquica sobre outros trabalhadores” (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017.p.995) excluindo, portanto, os que estão em cargo de direção. Essa fração da classe média correspondia em 2014 a 4,1% dos ocupados.

No que diz respeito as “classes médias baixas”, destacam-se os assalariados civis, agentes do serviço público e trabalhadores não manuais de escritório, que representavam em 2014 8,5% da população ocupada. No total, somando as três frações de classe, as classes médias correspondiam em 2014 a 24,8% da população ocupada no país. Cardoso e Preteceille ressaltam ainda “que, no Brasil, as famílias são híbridas, já que oportunidades ocupacionais individuais não são as mesmas segundo o gênero, a idade, a raça, a escolaridade etc” (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017.p.996), o que faz com que numa mesma família possa ter pessoas de diferentes classes.

Para Nogueira (1995) – que adota a definição de Waldir Quadros (1990) – a classe média superior é formada por profissionais de “ocupações técnicas científicas de nível superior, administradores, gerentes etc”, enquanto que as frações média e baixa são compostas por “técnicos de nível médio, auxiliares de escritório, balconistas, caixas etc” (p.14).

No que tange a evolução da estrutura ocupacional das classes médias no Brasil, Cardoso e Preteceille afirmam que:

Entre setembro de 2002 e setembro de 2014 o Brasil gerou 21.4 milhões de novas ocupações, segundo a PNAD. Destas, como mostra a Tabela 2, 10 milhões, ou 47% do total, foram ocupações de classe média, sendo 4.3 milhões de classe média baixa, 2.7 milhões de classe média “média” e 3 milhões de classe média alta. Os segmentos médios saltaram de 16.9 milhões para 26.9 milhões de pessoas em 13 anos (crescimento de 59%). Isso elevou a participação das classes médias de 21,6% para 27% do total dos ocupados (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017.p.998).

Apontar essa mudança mais geral é fundamental para compreender as mudanças no interior das classes médias, dizem Cardoso e Preteceille (2017). O crescimento mais significativo no interior dessa classe se deu entre profissionais administrativos, comerciais de empresa, engenheiros e técnico de nível superior das empresas, muito ligado a um processo de desterceirização. Por sua vez, houve também relevante crescimento de professores e profissionais da atividade científica, que tem relação com o crescimento do ensino superior público e privado no país.

Quando os autores passam para profissionais da informação, das artes e dos espetáculos, estas permaneceram estáveis ou em leve recuo. No que tange a profissões do mundo empresarial, os técnicos, empregados administrativos de empresas e servidores públicos menos graduados estão em progressão, enquanto os contramestres em queda (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017).

Instrutores e assemelhados é a segunda profissão intermediária mais numerosa e esteve em crescimento moderado em São Paulo e Brasil não metropolitano e estável nas demais metrópoles, enquanto que as profissões intermediárias da saúde e do trabalho social cresceram em todo país, mas proporcionalmente maior onde sua porcentagem era menor. Por fim, as profissões intermediárias administrativas são mais fortes nas metrópoles e menos nas regiões não metropolitanas. A participação das classes médias na estrutura de classes em 2014 chegou a 27,1%, dizem os autores, apresentando um crescimento de 15,6% em relação a 2002 (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017).

Sobre este tema – a “evolução” da estrutura ocupacional ou as mudanças no interior das classes médias – Quadros (2021) traz uma perspectiva atual que parte justamente do ano limite (2014) da análise de Cardoso e Preteceille e vai até 2019, além do autor também utilizar dados do IBGE/PNAD. No entanto, vale ressaltar, a perspectiva de Quadros (2021) privilegia a análise de uma fração específica da classe média: a alta classe média.

Um aspecto que Quadros (2021) evidencia no início de seu texto é sobre os setores que a alta classe média avançou no período entre 1981 e 2014, com ênfase para: “educação, saúde e serviços sociais” saíram de 11,1% para 18,7%, a “administração pública” passou de 10,0% para 15,2% e um setor intitulado “outras atividades mal definidas” – que compreende serviços especializados ligados a empresas, como advocacia, contabilidade, auditoria, controladoria, tecnologia da informação, design – teve um avanço de 7,9% para 15,6%. É pertinente, para esta tese, ressaltar a presença da educação dentre esses setores.

Ponto importante destacado pelo autor é que seus dados apontam que, em relação aos demais setores da população, a alta classe média consegue manter seus rendimentos durante períodos de retração. Trata-se de uma fração de classe diferenciada, bem remunerada, ultra restrita, composta (em 2019) por 78% de pessoas com nível superior completo, o que indica a importância da escolarização para sua composição, além de ter apenas 33,3% de mulheres e 26,7% de negros e pardos (QUADROS, 2021). Esses caracteres destacados pelo autor indicam, naquilo que ocultam, que a maior parte da alta classe média é provavelmente formada majoritariamente por homens brancos.

Relacionando os dados acima com os pais e mães entrevistados nos Capítulos 3 e 4 desta tese, são no total 13 entrevistados e 24 agentes contando com os cônjuges. Todos (as) têm ensino superior completo. Em relação a classificação racial, são dezoito brancos (as), cinco pardos (as), dois negros (as) e uma pessoa não classificada. No que tange as profissões, são quatorze servidores públicos, cinco empresários, um cargo de direção de empresa, dois profissionais liberais, uma professora de universidade privada e um autônomo. Em suma, os entrevistados dos capítulos seguintes deste trabalho e seus cônjuges se encaixam no perfil descrito no parágrafo anterior.

Essa fração de classe – alta classe média – é caracterizada também por altos rendimentos em relação a maioria da população e Quadros (2021) mostra isso pela participação na renda total (de acordo com dados do IBGE/PNAD contínua anual 2019): a alta classe média corresponde a 10,4% da população e tem uma participação de 37% na renda total declarada; a média classe média corresponde a 17,4% da população e tem uma participação de 21,9% na renda total. Juntas essas duas frações de classe correspondem a 27,8% da população e 59,7% da renda total.

Vale ressaltar que Quadros (2021) mostra que apesar da alta classe média corresponder a 10,4% da população, em relação ao total dos ocupados essa fração de

classe corresponde a 6,7% em 2019 (IBGE/PNAD Contínua Anual). Da mesma forma, a média classe média corresponde a 17,4% da população e a 13,3% dos ocupados. Outro aspecto importante é que, apesar do autor afirmar que não define classe média pelo salário, consta em seus dados a renda média destas duas frações. Para a alta classe média esse valor é de RS 12.025, enquanto que para a média classe média é de RS 3.812. Para esta tese é importante considerar a renda média, tendo em vista que é um indicador do capital econômico dos agentes sociais.

Considerando o aspecto acima o trabalho de Vaz e Hoffmann (2020) ajuda a observar o capital econômico de diferentes famílias, não apenas aquelas classificadas como “alta classe média”, agrupadas de acordo com 10 faixas de rendas. Os autores construíram um quadro a partir dos dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF/IBGE, 2017/2018). O quadro apresenta, sobre as 10 faixas de renda, a porcentagem da população que se encaixa na faixa, a porcentagem de famílias, o número médio de pessoas por família e a renda familiar per capita. Vide as informações de cada “faixa” a partir da síntese abaixo da tabela:

1) 0 a RS 400: 14,39% da população (29.796 milhões de pessoas); 10,11% das famílias (6.979 milhões de famílias); 4,27 pessoas por famílias; renda per capita de RS 257,54. 2) Mais de 400 a RS 700: 17,13% (35.484 de pessoas), 13,81% (9.534 famílias), 3,72 PpF, RS 546,79 (RPCap). 3) Mais de 700 a RS 1.000: 15,27% (31.632 de pessoas), 13,66% (9.424 de famílias), 3,36 PpF, RS 842,56 (RPC). 4) Mais de 1.000 a RS 1.300: 12,27% (25.402 de pessoas), 12,70% (8.763 de famílias), 2,90 PpF, RS 1.145,71 (RPC). 5) Mais de 1.300 a RS 1.600: 9,09% (18.818 de pessoas), 10,25% (7.073 de fami.), 2,66 PpF, RS 1.442,44 (RPC). 6) Mais de 1.600 a RS 2.000: 8,19% (16.971 de pessoas), 9,51% (6.563 de fami.), 2,59 PpF, RS 1.784,78 (RPC). 7) Mais de 2.000 a RS 3.000: 10,31% (21.353 de pessoas), 12,63% (8.717 de fami.), 2,45 PpF, RS 2.418,12 (RPC). 8) Mais de 3.000 a RS 5.000: 7,37% (15.268 de pessoas), 9,14% (6.307 de fami.), 2,42 (PpF) RS 3.777,09 (RPC). 9) Mais de 5.000 a RS 10.000: 4,20% (8.694 de pessoas), 5,59% (3.861 de fami.), 2,25 (PpF) RS 6.872,73 (RPC). 10) Mais de RS 10.000: 1,78% (3.686 de pessoas), 2,60% (1.795 de famílias), 2,05 (PpF), RS 17.692,01 (RPC)<sup>31</sup>.

Os trabalhos de Quadros (2021) e Vaz e Hoffman (2020) adotam fontes diferentes e classificações diferentes: Quadros (2021) utiliza PNAD e classifica os grupos (classe

---

<sup>31</sup> Elaborado por Vaz e Hoffmann (2020) “com dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF/IBGE) 2017-2018” (p. 04). Adaptado da tabela pelo autor deste trabalho.

média, alta classe média etc), enquanto que Vaz e Hoffmann (2020) utilizam a POF e apenas separam os grupos por renda sem classifica-los. Todavia, levando em conta a renda é possível observar que ambos mostram como as frações com maior capital econômico (ou a dimensão renda deste capital) são muito restritas. Quadros (2020) chegou em 6,7% dos ocupados para a alta classe média, enquanto que Vaz e Hoffmann (2020) encontrou apenas 2,60% das famílias na faixa de renda mais alta (com mais de R\$ 10.000).

Além desta divisão em dez faixas de renda utilizada por Vaz e Hoffman (2020), é pertinente comparar esses dados sobre a alta classe média (QUADROS, 2021) e sobre as famílias com faixa de renda mais alta com os dados sobre rendimento médio e mediano<sup>32</sup> que aparecem na Síntese de Indicadores Sociais (2020) do IBGE (que por sua vez se apropria de dados da PNAD contínua de 2019). “O rendimento médio domiciliar *per capita*, em 2019, foi de R\$ 1406 para o total da população brasileira”, enquanto que o rendimento domiciliar per capita mediano foi de R\$ 861.

Como os dados de Vaz e Hoffman (2020) também dividem por família, vale apenas comparar com os dados do IBGE (2020) sobre os arranjos domiciliares brasileiros agrupados com base no rendimento mediano. De modo geral, 56,2% dos arranjos domiciliares são de casais com filho, seguido de 14,8% de casais sem filho, 6,2% de pessoas sem cônjuge e com filho e 5,6% do que foi classificado como unipessoal (adultos que moram sozinhos). Relacionando com grupos de renda, dentre aqueles que recebem até 50% do rendimento mediano 65,1% são de casais com filho, mas o tipo sem cônjuge e com filho (13,5%) também é relevante<sup>33</sup>. Entre aqueles que recebem entre 50% e 150% do rendimento mediano, 56% é de casais com filho e 14% de casais sem filho. Os que recebem mais de 150% da mediana tem 49,2 % de casais com filho e 22,2% de casais sem filho.

Vale afirmar que, apesar de não ter obtido diretamente os rendimentos dos entrevistados nos Capítulos 3 e 4, os rendimentos indiretos que foram coletados dos que

---

<sup>32</sup>“A média tem por característica ser influenciada por valores extremos, o que, em um contexto de distribuição muito desigual dos rendimentos, acaba elevando o rendimento médio no Brasil por influência dos altos rendimentos nos estratos superiores. A mediana, embora de compreensão menos imediata que a média, remete a um indicativo mais próximo a realidade de grande parte da população brasileira. A mediana equivale ao meio da distribuição, ou seja, o rendimento mediano domiciliar *per capita* e aquele correspondente ao que até metade da população tem acesso”. (IBGE, 2020. p.57)

<sup>33</sup> Nos outros grupos de renda esse arranjo domiciliar é pouco representativo estatisticamente, somente 5,1% e 2,1 nos grupos de renda seguintes.

são funcionários públicos<sup>34</sup>, o fato da maioria ser funcionário público concursado ocupando cargos altamente concorridos e restritos somado a mensalidade das escolas, cujo valor mínimo mencionado foi RS 1500 (valor maior que o rendimento médio per capita e o rendimento domiciliar per capita mediano citados acima), da maioria das famílias (10 casais) ter dois filhos, além de outros fatores economicamente custosos que aparecem nas entrevistas – indica que são famílias com rendimentos muito acima da maioria da população brasileira, maranhense e ludovicense.

Voltando ao trabalho de Quadros (2021), ele também traz um breve recorte regional. Pensando em termos de grandes regiões, o Nordeste tem apenas 5,5% da população que compõe a alta classe média, é o menor percentual dentre as cinco regiões<sup>35</sup>. Quando o recorte são as “regiões metropolitanas” do Nordeste, o percentual da alta classe média é de 10,9%, o segundo menor dentre as regiões metropolitanas das cinco regiões<sup>36</sup>, ganhando apenas do Norte (10,1%). Em relação a região metropolitana de São Luís (capital do Maranhão), contexto empírico onde esta pesquisa é realizada, a alta classe média corresponde a 7,0% da população, percentual que é um dos menores, sendo maior apenas que o da região metropolitana de Maceió (5,7%)<sup>37</sup>.

Na Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2020) temos que nas regiões Norte e Nordeste a renda mediana é apenas um pouco acima de RS 500, enquanto que no Maranhão o rendimento mediano foi de RS 406 e o rendimento médio de RS 637, os menores dentre todos os Estados da Federação. Em relação especificamente as pessoas ocupadas, o rendimento médio do Maranhão chegou a RS 1.287, ficando na frente apenas do Piauí (com rendimento médio de RS 1.280). A título de comparação, os maiores

---

<sup>34</sup> Cabe lembrar que quase todas as entrevistas foram realizadas durante um período de isolamento por conta da pandemia da covid-19. Por conta disso a estratégia adotada foi fazer entrevistas por vídeo chamada. Nesse contexto não fiquei a vontade para perguntar diretamente a renda dos entrevistados, por isso a ideia de pesquisar por fontes indiretas as rendas dos funcionários públicos. Para alguns foi possível coletar o salário exato por meio de portais de transparência, para outro foi possível apenas estimular o salário aproximado por meio de médias salariais.

<sup>35</sup> Sudeste: 13,0%; Sul: 12,2%; Centro Oeste: 14,4%; Norte: 6,2% (QUADROS, 2021).

<sup>36</sup> Sudeste: 16,6%; Sul 17,5%; Centro Oeste: 22,3%; Norte: 10,1%. A percentual nacional da alta classe média nas regiões metropolitanas é de 15,4% (QUADROS, 2021).

<sup>37</sup> Na região sudeste o maior percentual da alta classe média é da região metropolitana de São Paulo (17,4%) e o menor é de Belo Horizonte (12,6%); na região sul o maior percentual é da região metropolitana de Florianópolis (24,2%) e o menor é de Porto Alegre (15,8%); na região Centro Oeste o maior percentual é da região metropolitana do Distrito Federal (32,6%) e o menor é de Goiânia (13,0%); Na região Norte o maior percentual é da região metropolitana de Amapá (11,9%) e o menor é de Manaus (8,9%); no Nordeste o maior percentual é da região metropolitana de Natal (16,4%) e o menor é de Maceió (5,7%) (QUADROS, 2021).

rendimentos médio de pessoas ocupadas estavam no Distrito Federal (RS 3.953), São Paulo (RS 2.817) e Rio de Janeiro (RS 2.715).

Com isto, encerro a caracterização da classe média brasileira e suas frações em termos de categoria sócio-ocupacional e renda, indicadores de posição social e capital econômico, e passo para analisar a classe média em relação a algumas de suas características educacionais (sempre relacionando com outras características sociais), aspecto importante para compreender o peso do capital cultural para estes grupos, sua relação com a educação e a importância da escolarização de modo mais amplo.

### **2.3 Classes médias e educação**

Iniciarei este tópico tratando das reflexões sobre as relações entre classe média e educação a partir das perspectivas de Nogueira (1995; 1997; 2010), Bertonecelo (2016) e Almeida e Hey (2018), para em seguida me apropriar de algumas informações estatísticas reunidas pela Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2020), pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) e pelo Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2021) que possam apontar para aspectos da relação entre classes sociais e educação no Brasil.

Primeiro me apropriarei de um conhecido texto de Nogueira (1997) em que ela examina a relação entre classes médias e escola na obra de Bourdieu, autor central para esta tese. Não julgo necessário retomar todo o debate, apenas pontuar algumas questões. Primeiro, vale destacar que para Bourdieu a noção de classe não se define apenas por condição (propriedades dos grupos) ou posição no interior das relações econômicas, mas também pelo habitus de classe (em relação a posição e condição), e que o capital econômico não é suficiente para caracterizar uma classe, havendo também o capital cultural e o capital social.

A autora também afirma que Bourdieu utiliza o termo “classe média”, mas privilegia “pequena burguesia”. Levando em conta o ethos, a ética e os modos de vida do grupo, Bourdieu os divide em três frações: a pequena burguesia em declínio, a pequena burguesia de execução e a nova pequena burguesia<sup>38</sup>. Seriam características marcantes,

---

<sup>38</sup>Pequena burguesia em declínio: pequenos comerciantes e artesãos mais providos de capital econômico do que cultural; Pequena burguesia de execução: quadros médios dos setores público e privado (administrativos, técnicos, professores do ensino básico) com capital cultural maior que a fração anterior, porém pequeno em relação ao dos quadros superiores; Nova pequena burguesia: profissões de apresentação e representação, tem boa aparência, conhecimentos gerais (p.113) “são publicitários, relações públicas,

sobretudo da fração mais baixa da pequena burguesia, o ascetismo, o malthusianismo e a “boa vontade cultural”<sup>39</sup>. As três frações se diferenciam pelo rigorosismo repressivo (moral, religioso, político) da pequena burguesia em declínio, pelo rigorosismo ascético da pequena burguesia de execução e por um estilo de vida mais livre e menos ascético da nova pequena burguesia (NOGUEIRA, 1997).

O aspecto central para este trabalho que está no texto de Nogueira (1997) é quando esta autora destaca que, para Bourdieu, a propensão para investir na escola não depende apenas do capital cultural, mas da estrutura do capital familiar, ou seja, do peso do capital cultural em relação aos demais capitais dos agentes da família. O próprio rendimento da ação pedagógica escolar dependeria do volume do capital cultural familiar. Apesar da autora afirmar que Bourdieu não desce ao nível das diferentes frações da pequena burguesia em sua análise sobre a ajuda escolar na vida dos filhos, ela afirma que:

Como componente importante desse capital cultural familiar, figura todo um patrimônio de informações sobre o mundo escolar (seus modos de funcionamento, seus valores, suas hierarquias), o qual supõe um tipo de competência específico que só um certo tipo de instrução pode fornecer. Ora, é desse capital de informações que dependem as estratégias escolares ou, em outros termos, a (boa) aplicação dos investimentos escolares (escolha do estabelecimento de ensino, do ramo de estudos, dos cursos etc). (NOGUEIRA, 1997. p.124)

Essa questão apontada por Nogueira (1997) traz à baila o tema central desta tese, a escolha do estabelecimento de ensino, como algo já havia sido pontuado como importante por Bourdieu em suas reflexões sobre “classes médias” ou “pequena burguesia” e educação. Em outro texto Nogueira (1995) já havia explorado a literatura internacional, para além da obra de Bourdieu, sobre a relação entre classes médias e educação e pontuado questões que julgo relevante apresentar aqui.

De acordo com a autora, a relação entre origem social e destino escolar já havia sido bastante explorada pela literatura e a transmissão doméstica do capital cultural seguia com grande relevância nas análises. Todavia, os processos que envolvem as relações entre

---

especialistas de moda, vendedores de griffes, antiquários, decoradores, designers, fotógrafos, guias turísticos, apresentadores de rádio e televisão etc” (NOGUEIRA, 1997. p.114).

<sup>39</sup> Ascetismo: renúncia de prazeres em nome da ascensão ou manutenção da posição; originários das classes populares, desprovidos de qualquer capital, “fazem uso de recursos morais (na forma de privações, renúncias, sacrifícios)”; Malthusianismo: limitação da prole; conter gastos para investir o máximo possível nos filhos; “Boa vontade cultural”: reconhecimento da legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA, 1997).

família e escola, bem como o porquê das práticas e seus significados tinham pouco destaque (NOGUEIRA, 1995).

A literatura estadunidense e europeia destacava à época, sobre a relação entre classes médias e educação, que o investimento escolar implica em gasto de tempo energia e dinheiro. Pesquisas apontaram que mães mais escolarizadas monitoram a carreira do filho, tendem a escolher um ensino secundário que conduza ao ensino superior e são melhores administradoras das carreiras dos filhos. Essas mães fazem a maior parte do trabalho pedagógico doméstico, elas conseguem situar precisamente o filho no meio escolar e tem redes de relações com outros pais e professores que lhes dão informações adicionais que implicam num “capital de informações” que gera vantagens aos pais de classe média na escolha do estabelecimento de ensino (NOGUEIRA, 1995).

O trecho acima insere novamente no debate a escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias como aspecto importante a ser analisado na relação entre classes médias e educação. Nas palavras da autora temos que:

Conhecedores das hierarquias de classificação dos estabelecimentos segundo sua reputação positiva (baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada) (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992) ou negativa, baseiam assim sua decisão em critérios relacionados predominantemente ao valor do estabelecimento e não - como ocorre mais frequentemente nas camadas populares - em critérios exteriores ao processo educativo como trajetos, facilidades de condução, assistência material ao estudante etc (De Singly, 1993). (NOGUEIRA, 1995. p.19)

Além da escolha da escola, as famílias de camadas médias tendem a usar o tempo extra-escolar dos filhos para atividades de esporte e culturais que dão a estes vantagens escolares, atividades que promovem a aprendizagem do uso do tempo. Esses pais tendem a controlar direta e sistematicamente os filhos dentro e fora da escola, determinando, por exemplo, o tempo de exposição a televisão, buscando transmitir seu gosto pela leitura para os filhos (NOGUEIRA, 1995). Diante disto a autora retoma a importância da análise da competência pedagógicas dessas famílias:

...a relação entre a esfera do escolar e as frações das classes médias que seleccionei para estudo, não poderá ser compreendida se abstrairmos a intermediação da "competência pedagógica" dessas famílias que as faz conhecedoras dos requerimentos explícitos mas também - e até principalmente como diria Bourdieu - das exigências implícitas que o sistema escolar coloca para seus usuários, através de seus valores e de suas práticas (NOGUEIRA, 1995. p.20).

Como fica evidente, Nogueira (1995) analisa a relação entre classes médias e educação a partir da perspectiva bourdiana. De acordo com Bertoncelo (2016) o modelo teórico do sociólogo francês é uma das principais perspectivas que analisa a relação entre classe e educação desde os anos 60. Outra perspectiva importante, que se opõe a primeira, trata-se do Programa de Nuffield, que está relacionada a pesquisadores da Universidade de Oxford e tem como principal expoente o Jhon Goldthorp. Em síntese essa perspectiva é uma versão da teoria da escolha racional e ela tende a excluir por completo a cultura da análise sociológica.

Essas duas perspectivas teriam em comum o fato de pensarem sobre a contribuição da escola e/ou do sistema de ensino para distribuição de recursos socialmente valorizados e como um dos aspectos da reprodução social. Todavia perspectivas etnometodológicas já tem mostrado a importância de adentrar os muros das escolas e analisar as práticas dos agentes, bem como outras abordagens tem enfatizado as estratégias familiares de socialização dos filhos. Para Bertoncelo (2016) há menos trabalhos, e talvez uma lacuna, que expliquem como os agentes (nesse caso principalmente os alunos) vivem a reprodução social e é nesta lacuna que esta tese se insere, mas explorando as estratégias dos pais e mães com seus filhos(as), sobretudo a partir da escolha da escola.

Bertoncelo (2016) afirma que pretende acrescentar ao debate da reprodução social por meio da escola as perspectivas da “produção cultural” e das “contradições sociais sobre a ação”. Segundo este autor, de um lado a perspectiva da ação racional reduz a ação a mera adaptação dos agentes a estrutura e oportunidade, e de outro a perspectiva bourdiana supõe um ajuste entre experiência social e habitus sem deixar espaço para as contradições vivenciadas pelos agentes. Essa perspectiva que explora as possibilidades de desajustes entre habitus e experiência escolar e de contradições aparecerá nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

Em relação as pesquisas sobre classes sociais no Brasil que contribuem para a sociologia da educação, Almeida e Hey (2018) identificam dois programas de pesquisa. Primeiro uma perspectiva que, tributária de uma tradição iniciada por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, busca compreender “os efeitos da educação escolar sobre a desigualdade entre as classes sociais” a partir de uma análise multidimensional que analisa as transformações históricas da sociedade brasileira. A outra perspectiva é a de Edison Bertoncelo, que utiliza a teoria de classes de Bourdieu para analisar o caso brasileiro sobretudo a partir da exploração de surveys que disponibilizam variáveis como

“tempo, ocupação, renda, escolaridade e as práticas culturais dos indivíduos interrogados” (p.269).

Também inspirados na obra de Bourdieu, há um conjunto de trabalhos que exploram os investimentos das famílias na escola levando em conta suas características culturais e condições materiais, onde estão presentes trabalhos sobre grupos populares e grupos privilegiados (onde destacam-se autores como Zaia Brandao e Isabel Lelis, Maria Alice Nogueira, Andréa Aguiar, entre outros). Vale dizer que é neste grupo, sobretudo os que analisam os grupos privilegiados, que esta tese se insere. Sobre estes trabalhos as autoras afirmam que eles realizam

...análise fina das dinâmicas familiares, escolares e sociais por meio das quais os sentidos atribuídos à escola e à escolarização, mas também ao trabalho, se convertem (ou não) em um amplo e diversificado conjunto de práticas necessárias à produção de percursos escolares longevos, dependentes de recursos de toda ordem que podem amparar, impulsionar, proteger os investimentos que famílias e indivíduos fazem com relação à escola. Ao mesmo tempo, importa notar que falta a essas investigações incorporar mais claramente as dinâmicas escolares que permitem a esse conjunto de práticas se tornar (ou não) capital cultural (ALMEIDA & HEY, 2018.p.272).

Voltando a autora inicial deste tópico, Nogueira (2010) retomou, quinze anos após seu trabalho que citei anteriormente, o tema da relação entre classes médias e educação e o diálogo com a literatura internacional e também inseriu novas perspectivas para além daquilo que constava na obra bourdiana. Aspecto importante que a autora acrescenta em relação em relação ao trabalho anterior é a discussão sobre parentocracia, em substituição a noção de meritocracia. A noção de parentocracia teria surgido no contexto britânico, cunhada por P. Brown em 1990, que falava em três fases da educação escolar britânica: a universalização da escolarização primária (séc. XIX), a meritocracia (parte do séc. XX) e, com as reformas neoliberais na educação, a parentocracia (últimas décadas do séc. XX). Esta última diz respeito ao fato que os resultados escolares dos alunos estão mais ligados as estratégias dos pais, aos seus recursos financeiros e culturais.

A autora cita que vários trabalhos sociológicos apontam para a importância dessas “competências culturais”, citando como caso exemplar a pesquisa de Gewirtz et.al. (1995) sobre famílias intelectualizadas e seus trunfos na escolha da escola, tendo em vista que estas “dispõem de habilidades para discriminar as diferenças entre os estabelecimentos e entre as características dos filhos, o que permite que realizem um ajustamento entre ambos (o *child-matching*), escolhendo a escola “certa” para cada um deles”

(NOGUEIRA, 2010. p.225). Ela também ressalta, com base nos trabalhos de Glasman (1994; 2005; 2008), o surgimento de uma escola fora da escola, desde materiais, empresas e profissionais especializados no auxílio escolar do aluno.

Vale ressaltar a afirmação de Nogueira (2010) de que a parentocracia não é novidade no Brasil, muito menos a lógica de mercado da educação e o mercado “paraescolar”, que vigoram por aqui há tempos. Além disso, do meu ponto de vista, se há uma forte crítica na sociologia da educação em relação a farsa ou a ideologia por trás da noção de meritocracia, não me parece ter muito sentido afirmar que há uma passagem da meritocracia para a parentocracia. Isto seria validar, involuntariamente, que houve algum momento em que de fato a meritocracia vigorou como critério de distribuição de recursos e posições sociais escassas. Para mim faz mais sentido afirmar que nunca houve “meritocracia” e sim parentocracia e que esta última vem se complexificando nos últimos anos.

Outro ponto importante sobre o contexto brasileiro em relação ao tema classes médias e educação no trabalho de Nogueira (1995) é que quando esta autora está definindo classes médias ela adota principalmente a perspectiva de Quadros (1990; 1991) de que a classe média é constituída de “ocupações administrativas, comerciais, sociais e técnicas<sup>40</sup>” (p.13). Todavia este mesmo autor confere um lugar importante para a educação na divisão interna das classes médias, tendo em vista que a “média e baixa classe média” seria composta por “técnicos de nível médio, auxiliares de escritório, balconistas, caixas etc”, enquanto que a “classe média superior” seria “composta pelas ocupações técnicas e científicas de nível superior, administradores, gerentes etc.” (NOGUEIRA, 1995. p.14).

Tanto essa perspectiva acima que aponta para a importância do grau de escolarização para as divisões internas da classe média quanto as reflexões anteriores que apontaram para sua importância (juntamente com o capital cultural) para as práticas, significados, decisões e valores dos pais em relação a educação apontam para a relevância

---

<sup>40</sup> “No primeiro setor, o autor inclui "os administradores, os gerentes, os chefes, auxiliares de escritório, as ocupações burocráticas de natureza específica (...), economistas, contadores, os técnicos de contabilidade, e na produção os mestres e contra-mestres". Dentre as ocupações comerciais, ele lista os lojistas e caixas, corretores, os bancários e outras ocupações e comércio. Nas atividades sociais, alocam-se médicos, dentistas e enfermeiros diplomados, ocupações auxiliares da saúde, professores primários e inspetores de ensino, professores secundários e superiores. Na área de defesa e segurança pública, incluem-se oficiais e carcereiros. E nas ocupações técnicas e científicas incluem-se engenheiros e arquitetos, ocupações auxiliares de engenharia e arquitetura, ocupações técnicas e científicas de nível superior e ocupações técnicas e científicas de nível médio”. (NOGUEIRA, 1995. p.14)

de indicar aqui algumas características estatísticas atualizadas que possam apontar para características das relações entre classes sociais e educação no Brasil. Para isso irei me apropriar de informações estatísticas reunidas pela Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2020), pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020) e pelo Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2021).

Em primeiro lugar algumas informações estatísticas são o suficiente para afirmar que existe uma relação entre escolarização e rendimentos no Brasil, ou, em outras palavras, existe uma relação entre obter um capital cultural objetivado e ter acesso a um maior capital econômico. É importante afirmar que o acesso ao ensino superior no Brasil é muito restrito, apenas uma parcela muito pequena da população tem ensino superior completo: 14,8% para a população de 15 anos ou mais de idade ou 17,4% para pessoas de 25 anos ou mais de idade (IBGE, 2020).

Vale lembrar o que já dito acima neste capítulo: o rendimento mediano da população brasileira em 2019 foi de R\$ 861 (IBGE, 2020). A mesma Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020) apresenta também a relação entre nível de instrução e rendimento mediano. Para citar alguns dados, entre os que ganham até 50% do rendimento mediano, ou seja, os mais pobres, 48,6% são caracterizados como “sem instrução ou fundamental incompleto” enquanto apenas 1,8% tem ensino superior completo. Ou seja, a maioria dos mais pobres tem baixíssima escolarização. Entre os que ganham entre 50% e 150% do rendimento mediano, 39,8% são “sem instrução ou fundamental incompleto” e 35,5% tem “Ensino médio completo ou superior incompleto”. Por sua vez, dentre os que tem rendimentos maior que 150% da mediana, a maioria (36,9%) tem ensino médio completo ou superior incompleto, seguidos de perto pelos que tem ensino superior completo (33,7%).

É certo que essa divisão da população em faixas de rendimento em grandes faixas de renda relacionadas com o rendimento mediano – “até 50% da mediana”, “mais de 50% da 150% da mediana” e “mais de 150% da mediana” – tem uma série de limitações, mas ela indica como existe uma forte relação entre escolarização e rendimento, entre capital cultural institucionalizado e maior ou menor capital econômico. Vale ressaltar que é insuficiente para análises mais profundas caracterizar grande parte da classe média (sobretudo a classe média alta) no grupo de renda “mais de 150%” da mediana, que cria uma falsa homogeneização e esconde importantes diferenciações tanto em termos de renda quanto em termos de escolarização nos que estão classificados nesta faixa de renda.

Como forma de complementar essa abordagem de forma um pouco mais refinada em termos da relação entre escolarização e rendimentos, o Mapa do Ensino Superior (2021) traz uma divisão com base no salário mínimo dividindo a população que trabalha em oito faixas de renda que começa em “até 1 salário mínimo” e vai até “20 salários mínimo ou mais”. Dentro de cada faixa de renda, o Mapa traz as porcentagens da escolarização que vai do ensino médio até mestrado/doutorado. Não reproduzirei aqui todos esses dados, indicarei apenas a escolaridade predominante em cada faixa de renda.

*Na faixa 1* de “até 1 salário mínimo” predomina trabalhadores com ensino médio (20,2%); *na faixa 2*, “de 1 a 2 salários mínimos”, também predomina a escolarização ensino médio (59,6%), mas há percentual relevante com ensino superior (36,8%); *na faixa 3* – “de 2 a 3 salários mínimos” – a escolarização predominante é ensino superior com 21,6%, seguido de 18,8% que possui especialização; *na quarta faixa*, de 3 a 5 salários mínimos, a maioria tem ensino superior (19,6%), especialização (24,4%) e mestrado/doutorado (22%). Chegando nos três estratos mais altos de renda, *na quinta faixa* de renda – de 5 a 10 salários mínimos, 30,6% tem mestrado/doutorado e 21,3% tem especialização; *na sexta faixa* de renda, de 10 a 20 salários mínimos, 21,2% tem mestrado/doutorado, 10,6% tem especialização e 3,3% tem ensino superior; por fim, *na sétima faixa* de renda, 20 salários mínimos ou mais, 1,1% tem ensino superior, 3% tem especialização e 5,1% tem mestrado/doutorado (SEMESP, 2020).

Considero esta divisão em 10 faixas de renda mais interessante que a anterior (em três faixas) para analisar a relação entre renda e escolarização no Brasil. Como é possível observar no parágrafo anterior, nos estratos mais baixos de renda, “até um salário mínimo” e “de 1 a 2 salários mínimos”, a escolarização predominante é o ensino médio. Nas faixas de renda 3, 4, 5 e até a 6 (esta vai de 10 a 20 salários mínimos) o grau de escolarização mínimo vai aumentando, indicando que até este ponto existe uma relação entre escolarização e renda. Na sétima faixa de renda (mais de 20 salários mínimos) há um baixo percentual de pessoas com ensino superior e especialização/mestrado/doutorado, o que indica que este tipo de renda não está ligado a escolarização, ou seja, obter os mais altos rendimentos ou ter o mais alto capital econômico no Brasil não passa pela escolarização.

Vale pontuar sobre escolarização que, de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação (2020), a escolaridade média da população de 18 a 29 anos é de 11,6 anos. Ultrapassam esta média apenas pessoas brancas (12,3 anos de estudo), os 25% mais ricos

da população (13,6 anos de estudo) e a população urbana (11,8 anos de estudo). A título de comparação, a média de estudos dos 25% mais pobres é de 10,2 anos de estudo, da população preta é de 11,1 e da população parda de 11 anos<sup>41</sup>, enquanto que no mundo rural a escolaridade média é de 10 anos. Esses dados também apontam para o peso do capital econômico na escolarização, além de apontarem para a necessidade de refletir sobre como o componente “racial” (considerando raça não um aspecto biológico, mas uma forma social de classificar indivíduos) tem impacto nos anos de escolaridade.

No Nordeste a escolaridade média da população é de 10,9 anos, a menor dentre todas as regiões do país. A média de escolaridade dos 25% mais ricos do Nordeste (14,1) é a maior dentre todas as regiões e a única região que a média dos 25% mais ricos chega aos 14 anos; vide: Piauí (14,5), Ceará (14,0), RN (14,3), Paraíba e Sergipe (14,2), Pernambuco e Alagoas (14,1). Por sua vez, no Maranhão, a escolaridade média é ainda menor, 10,8 anos, estando este Estado entre os poucos que não ultrapassam os 10 anos de estudo, ou seja, os de menor escolaridade<sup>42</sup>. Ainda sobre o Maranhão, a escolaridade média dos 25% mais ricos é de 13,9 anos (menor do Nordeste junto com Bahia e únicos Estados que não chegam a 14 anos), enquanto que a média dos 25% mais pobres é de 10,1 (é muito próxima dos demais Estados).

É interessante que no Nordeste, regiões mais pobres e desiguais em relação aos demais, os 25% mais ricos tenham maior escolarização. Apesar desta divisão (25%) esconder divisões importantes neste grupo, como já falei acima em relação à divisão feita pelo IBGE com o rendimento mediano, a maior escolarização dos 25% mais ricos na região mais pobre pode indicar uma relação ainda mais forte entre renda e escolarização, ou ainda que nesta região a escolarização seja a possibilidade mais “segura” de ascensão social ou manutenção da posição social, ou ainda que haja uma hegemonia dos que têm mais dinheiro em relação ao acesso ao capital cultural institucionalizado e, portanto, a profissões mais prestigiosas.

---

<sup>41</sup> A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020) aponta diferenças de escolaridade para diferentes “raças”. Em relação a brancos temos: 31,5% sem instrução ou fundamental incompleto, 11,5% fundamental completo ou médio incompleto, 32,1% médio completo ou superior incompleto, 24,9% superior completo. Em relação a pretos ou pardos temos: 44,8% sem instrução ou fundamental incompleto, 13,4% fundamental completo ou médio incompleto, 30,9% médio completo ou superior incompleto, 11% superior completo. Esses dados mostram há um menor número de pessoas brancas com pouca ou nenhuma instrução e um maior número de pessoas brancas com ensino superior completo. Essa informação reafirma que ainda que raça não exista do ponto de vista biológico, a crença social na raça tem efeitos sociais nada desprezíveis na escolarização. Resta saber como isto opera na realidade social.

<sup>42</sup> Com média de escolaridade na faixa dos 10 anos estão, além do Maranhão, apenas os seguintes Estados: Pará (10,6), Paraíba (10,8), Alagoas (10,3), Sergipe (10,4) e Bahia (10,7).

Com isso encerro as reflexões sobre classes médias e educação e passo para trabalhos que abordam a relação entre famílias com “alto” capital econômico e cultural em relação as demais e escolas privadas prestigiosas e de alto custo. A literatura que melhor me ajuda a pensar esta relação é a que trata da escolarização e escolas “de elite” no Brasil.

#### **2.4 Escolarização de “elites” e escolas privadas de alto custo no Brasil: cinco trabalhos ilustrativos a partir da perspectiva bourdiana**

Os cinco trabalhos selecionados serão apresentados e ordem cronológica apenas para fins de organização. São trabalhos que operam a partir da teoria de Bourdieu e que trazem contribuições que considero relevantes para compreender as relações entre famílias em posições dominantes e escolas privadas no Brasil, bem como serão importantes na comparação com as famílias e escolas analisadas nos capítulos 3 e 4 desta tese.

O trabalho de Brandão e Lellis (2003), sobre “elites” acadêmicas, é desenvolvido no contexto do Rio de Janeiro. Logo no resumo do artigo as autoras afirmam que sua pesquisa está “Fundamentada nas referências de Pierre Bourdieu”. O trabalho empírico foi realizado por meio de um questionário aplicado com 50 professores (as) universitários de uma prestigiosa universidade privada do RJ e por meio de entrevistas com 11 desses pais-professores universitários.

As autoras afirmam que seu questionário foi estruturado visando a “caracterização dos pais quanto a volumes e estruturas de capital econômico, cultural e informacional, escolarização dos filhos, formas de acompanhamento escolar, investimentos educativos das famílias” (BRANDÃO; LELIS. 2003. p.511). A titulação dos professores foi pensada em relação à média de titulação das universidades do país, e do ponto de vista socioeconômico os professores foram também comparados a dados estatísticos (do IBGE) sobre a estratificação brasileira. Além disso, foram levados em consideração para a análise as profissões dos conjugues, a profissão e escolarização dos pais e dos avós.

De acordo com Brandão e Lellis (2003) o grupo estudado, por seu volume e estrutura de capitais, tem “uma grande capacidade de ampliação e conversão de diferentes capitais” (p.514). O elevado capital escolar desses pais-professores também permite que tenham “um acurado sentido do jogo no campo escolar”. Esse “senso do jogo” permite

que essas elites acadêmicas tenham estratégias corretivas (diante de sinais de insucesso) e preventivas (investimento em atividades extraescolares).

No tópico final do seu artigo, as autoras trazem uma importante contribuição para os propósitos deste trabalho. De acordo com Brandão e Lellis (2003), se referindo a obra de Bourdieu *A Distinção*, “as preferências culturais descritas por Bourdieu como sinais de ‘distinção’ na sociedade francesa dos anos de 1960 não parecem dar conta dos padrões de práticas culturais que traçamos...”. Enquanto na França o consumo cultural das elites passava pela literatura, música clássica, arte erudita, entre os pais-professores brasileiros destacaram-se “a caminhada em áreas públicas de lazer, o cinema, ida a restaurantes com amigos, bem como reuniões (almoços) nos fins de semana na casa de familiares ou amigos” (p.522).

Na conclusão do seu texto as autoras afirmam a

impossibilidade de transferir resultados de pesquisa gerados em outros contextos sociais para o nosso caso, dada a diferença de padrões de consumo cultural. Neste sentido, nossa análise certamente terá que problematizar os princípios teórico-empíricos que regem as interpretações dos perfis dos *herdeiros*, pois Bourdieu emprega o conceito de cultura em uma perspectiva restrita, no sentido de práticas culturais e produtos simbólicos socialmente valorizados e preferencialmente ligados ao gosto “cultivado” e às práticas culturais eruditas (BRANDÃO; LELLIS, 2003.p. 524).

O segundo texto selecionado, intitulado é “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”, de Maria Alice Nogueira (2004). Fruto de uma pesquisa realizada entre 2000 e 2001, o artigo é feito por meio de 50 entrevistas com 25 famílias de grandes e médios empresários de Minas Gerais e teve como objetivo conhecer as histórias escolares e estratégias educativas dos pais em relação aos filhos.

Como o título do texto indica, a autora visa discutir o papel do capital econômico no destino escolar do aluno. De acordo com Nogueira, apesar de reconhecer que há uma “sociologia das trajetórias escolares” e da maioria dos autores entenderem trajetória como diferentes posições ocupadas pelos indivíduos em diferentes campos do espaço social, ela optou por utilizar a noção de itinerário escolar, que enfatiza as etapas institucionalizadas dentro do sistema de ensino.

Caracterizando o grupo estudado, Nogueira afirma que os jovens frequentaram escolarização básica na rede privada, mais da metade reprovou alguma vez em sua

escolarização básica, quatro jovens passaram por supletivos, menos da metade entrou na universidade em idade escolar ou antes dela. Os jovens ingressam no ensino superior, mesmo com tentativas frustradas e auxílio de cursinho, optam por instituições privadas de ensino superior e, dos três quartos que tentaram, não obtiveram aprovação na UFMG. A orientação dominante quanto à escolha do ensino superior é para cursos ligados ao mundo dos negócios, principalmente Administração (mais da metade escolheu esse curso), mas também Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

As justificativas dadas pelos jovens para escolha do curso de Administração passam tanto pela ideia da fraca exigência acadêmica do curso, quanto pela maleabilidade do curso quanto à atividade profissional futura. De acordo com Nogueira, “as inclinações, preferências, disposições... não podem ser concebidas independentemente das condições de existência”, bem como não podem ser pensadas “independentemente dos mecanismos que levam à reprodução das posições sociais mediante a propensão dos sujeitos a se orientarem no espaço social” (NOGUEIRA, 2004. p. 140).

Nas entrevistas, os jovens manifestam ao mesmo tempo um despreço pelo universo escolar um interesse apaixonado pelo mundo empresarial. Dos 25 filhos de empresários, 17 conciliavam estudos com atividades profissionais remuneradas. Explicando essa relação, a autora afirma que

Como seus pais, eles vivem, portanto, uma contradição interna entre, de um lado, a descrença no poder do diploma e, de outro, o reconhecimento de seu valor simbólico; contradição essa que não favorece a constituição de uma relação positiva e pessoal do jovem com a escola e não trabalha pela criação de um gosto pela escola ou pelo interesse por aquilo que lá é ensinado. (NOGUEIRA, 2004.p.143)

Isto posto, passando para o artigo intitulado “A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro”, terceiro texto selecionado, escrito em conjunto por Zaia Brandão, Diana Mandelert e Lucília de Paula (2005). Trata-se de uma pesquisa com alunos da 8ª série de duas escolas privadas prestigiosas do Rio de Janeiro. As autoras realizaram observação direta do espaço escolar, um survey com três questionários para alunos, pais e professores, além de entrevistas.

Logo nas primeiras palavras após a introdução do texto, as autoras referem-se a expressão “mundo natal” do Bourdieu, afirmando que esta trata do ambiente de socialização primária. Em seguida elas passam a descrever o grupo analisado afirmando se tratar de famílias nucleares, em que os jovens residem em sua maioria com pai e mãe,

havendo forte presença dos pais no cotidiano (proximidade física, trocas simbólicas), o que é relevante “para a transmissão e ampliação da estrutura e volume de capitais acumulados pela família” bem como “proporciona o gosto por atividades comuns e a frequência a determinados campos no espaço social, que reforçam as condições de transmissão da herança cultural e a constituição do habitus de classe entre jovens” (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005. p.750).

Ainda descrevendo as características do grupo estudado, as autoras afirmam que a maioria dos alunos nunca estudou em escola pública, quase metade nunca mudou de escola e a maioria nunca repetiu o ano. Essa escolaridade sem rupturas é fruto das estratégias conjugadas da família e da escola. Todavia, as famílias têm alternativas que mascaram possíveis fracassos escolares, como transferência da escola, professores particulares, terapia. São famílias em que a maioria dos pais possuem curso superior e pós-graduação, os alunos dedicam tempo ao estudo, dispõem de recursos paraescolares, internet, biblioteca em casa, leitura diária dos pais de revistas e jornais etc. As autoras entendem que as famílias possuem tanto capital cultural objetivado quanto um capital informacional que “funciona como uma dimensão da estrutura do capital cultural, alterando as formas de vida dos grupos e das famílias” (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005. p.754).

Brandão, Mandelert e De Paula (2005) afirmam ainda que a maioria dos alunos tem bom conhecimento de inglês, realizam viagens internacionais, principalmente para Europa, Estados Unidos e Canadá e em menor grau para América Latina e Caribe, utilizam-se de internet, novas tecnologias de informação, preferem livros de ficção. Suas atividades culturais preferidas são cinema, teatro, esporte, show de música, havendo uma baixa frequência a museus, salas de teatro e música erudita.

No que tange à relação com a escola, os alunos afirmam fazerem amigos, sentirem-se à vontade, se relacionarem bem com os professores que são vistos como interessados em sua aprendizagem. Os professores são experientes (mais de 40 anos e idade e mais de 16 anos formados) e consideram seu salário acima da média da categoria.

Na conclusão do artigo, as autoras afirmam que por meio de “estratégias educativas e escolares próprias das elites”, as famílias, que possuem elevado capital escolar, somam capital simbólico à formação escolar dos seus filhos, garantem aproximação de diferentes setores das elites à escola e “potencializam a aquisição de

novas formas de capital” (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005. p.757). Nas palavras das autoras temos que “Esses dois tipos de capital – simbólico e social – funcionariam como ‘curingas’ que ampliam as condições de sucesso no jogo social, tornando-se valiosos componentes na estrutura e volume de capital dos agentes”.

Assim, uma “circularidade virtuosa” se forma quando as condições materiais das instalações dessas escolas, o projeto político-pedagógico que implementam e, a qualidade e experiência dos profissionais que elas recrutam vêm garantindo a fidelidade de uma clientela, potencialmente ideal, para reproduzir o selo de excelência acadêmica com que se distinguem no cenário educacional brasileiro (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005. p.757-758).

O quarto texto selecionado tem como título “Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas privadas de educação básica”, escrito por Cynthia Paes de Carvalho (2006). No trabalho a autora parte de 204 escolas frequentadas por 207 graduandos dos cursos de direito e engenharia elétrica da PUC-RJ.

A autora situa o leitor do seu referencial teórico, Pierre Bourdieu e sua discussão sobre as relações entre família, escola e trajetórias escolares. Apesar da autora recuperar as principais categorias do sociólogo francês – habitus, trajetória, campo, posição, disposição, capitais – ela afirma que usará a expressão “trajetória escolar” referindo-se “aos aspectos de cunho institucional revelados pela identificação dos estabelecimentos frequentados e do eventual trânsito entre eles” (CARVALHO, 2006. p.156).

De acordo com Carvalho (2006), a análise dos históricos escolares na graduação indicou uma relação entre o rendimento no ensino superior e a escola frequentada no ensino básico. Estas últimas eram majoritariamente privadas (75%) e cerca de 90% dos percursos foram realizados somente em escolas privadas.

No que tange a essas escolas, a autora afirma a necessidade de analisar a história dessa rede privada de ensino, sua heterogeneidade, seus interesses e grupos, suas interações e disputas por poder e posições. Carvalho (2006) afirma que poderia interpretar essa dinâmica como um campo, todavia opta por classificar como um mercado escolar. Diante disso, a autora busca construir uma tipologia, no sentido weberiano, das escolas da rede privada de ensino no Rio de Janeiro.

Das 158 escolas privadas encontradas, 108 ficavam na cidade do Rio de Janeiro e 70 na zona sul ou Barra da Tijuca. A localização ou a infraestrutura não serviram como elementos de diferenciação entre as escolas, já que eram muito semelhantes nestes

aspectos. 37 escolas concentravam a maioria dos graduandos, sendo que destas foram selecionadas 11 que concentravam mais de cinco estudantes.

Das 11 escolas, cinco são confessionais e seis leigas. A autora elabora a seguinte tipologia: a) empreendimentos institucionais: são escolas confessionais tradicionais mantidas por uma instituição religiosa com formação baseada em valores humanistas ou religiosos, buscam excelência acadêmica, possuem um corpo docente antigo e tradicional e aprovam seus alunos para os vestibulares mais concorridos; b) empresas educacionais: são escolas “leigas” que tem uma empresa privada como mantenedora (que via de regra possui várias filiais), possuem modernos recursos e instrumentos pedagógicos e em seu discurso apresentam as ideias de excelência no ensino, flexibilidade e atendimento personalizado; c) empreendimentos pedagógicos: surgem de educadores ou pais, são laicas, organizam-se em torno de um ideal pedagógico; buscam o êxito no vestibular, adotam um ideal pedagógico construtivista e buscam preparar os alunos para os desafios do mundo globalizado.

Carvalho (2006) também elabora uma tipologia para descrever os tipos de escolarização no ensino fundamental e no ensino médio: a) frequência de três anos ou mais em empreendimentos institucionais; b) frequência de três anos ou mais em empresas educacionais; c) frequência de três anos ou mais em empreendimentos pedagógicos; d) trajetórias escolares mistas.

Por fim, a autora afirma que “atalhos” são utilizados para conclusão do ensino médio, ou seja, usos de modalidades alternativas ao ensino regular. A maioria das escolas que ofertam essas modalidades de ensino (supletivos, sistema de créditos etc) são empresas educacionais. Carvalho (2006) afirma que isso se deve a aprovação no vestibular e antecipação da conclusão do ensino médio, ou ao fracasso escolar, ou a problemas financeiros, ou a retorno de intercâmbio no meio do ano letivo ou a mudança de residência. Essas “estratégias compensatórias”, diz a autora, podem explicar a quase inexistência de evidências inequívocas de fracasso escolar.

O quinto e último trabalho apresentado aqui foi escrito por Graziela Perosa (2008) e intitula-se “Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas”. A autora busca analisar as estratégias de famílias de dirigentes paulistas em relação à educação escolar de suas filhas “no quadro de uma discussão sobre a contribuição da escola para a produção e a reprodução de desigualdades sociais.”

Além dessa problemática de pesquisa que é marcadamente bourdiana, ao longo do texto Perosa (2008) utiliza categorias do sociólogo francês, tais como trajetória, estratégia, disposições, violência simbólica, posições, capitais, espaço e habitus.

A autora concentrou-se em “82 mulheres, brancas, nascidas entre 1938 e 1942 e que concluíram o ensino médio por volta de 1960” (PEROSA, 2008. p.52), com as quais aplicou questionários via correio, depois submeteu estes a uma análise fatorial para em seguida selecionar quinze mulheres para entrevistar. “Além disso, a pesquisa incluiu a observação direta dos espaços escolares, entrevistas com ex-professoras, diretoras e religiosas (treze entrevistas), e o exame de fotografias do ambiente escolar e de jornais e publicações internas desses estabelecimentos de ensino” (PEROSA, 2008. p.53).

Buscando demonstrar “como a educação efetivamente contribuiu para a incorporação de disposições femininas diferenciadas” (p.54), Perosa (2008) afirma que a despeito da “violência simbólica operada pela educação” (p.55), busca entender como essas disposições interagiram com modificações mais amplas no período histórico em questão.

Perosa (2008) afirma que a partir de 1950 o “espaço da ‘boa educação’ para meninas diversifica-se”. Diante disso a autora analisa três colégios femininos: a Escola 1 recebia a elite agrária paulista, com famílias predominantemente da segunda geração de proprietários rurais que possuem ensino superior; a Escola 2 atendia famílias mais heterogêneas, com um capital econômico mais recente e com pais na primeira geração de proprietários rurais e com ensino superior; a Escola 3 recebia uma fração mais nova e mais urbana dos grupos dominantes, de profissionais liberais na segunda geração, e “com uma história de ascensão social mais ligada à posse de elevado capital cultural” (PEROSA, 2008. p.56).

Buscando sair de um nível mais macro e entrar em casos mais específicos, Perosa (2008) seleciona “algumas trajetórias individuais” (p.60). Não repetirei aqui as características das três entrevistadas, apenas indicarei as “variáveis” que a autora selecionou para realizar sua análise: profissão dos avôs, profissão e escolarização dos pais, tipo de escola frequentada pela entrevistada, profissão da entrevistada, casamento e características do conjugue (escolarização e profissão) e viagens internacionais.

Como conclusão, a autora enfatiza o ajustamento entre as famílias e a escola. Em suas palavras temos que

No Brasil, entretanto, o peso da escola privada para os grupos intermediários e dominantes reforça ainda mais a possibilidade de que tais estabelecimentos de ensino funcionem de maneira altamente ajustada às expectativas das famílias e contribuam decisivamente para a reprodução dos privilégios. É por esse motivo que as trajetórias se parecem com os colégios, refletindo, em momentos de tomada de decisão, esquemas de pensamentos apreendidos na escola e por meio da experiência de uma dada posição social. Como vimos, a experiência escolar agia como uma instância de socialização em continuidade com as experiências do meio familiar, reforçando-a sempre, sem contrariá-la, sem dispersão (PEROSA, 2008, p.65).

Com esta citação do último dos cinco trabalhos explorados aqui, já é possível afirmar que suas contribuições trazem questões pertinentes para esta pesquisa. Em síntese, o trabalho de Brandão e Lelis (2003) mostra a pertinência de pensar as diferenças entre o consumo cultural dos herdeiros na França e no Brasil, bem como refletir sobre o próprio conceito de cultura do Bourdieu; Nogueira (2004), tratando de famílias de empresários, aponta que apenas o capital econômico não é recurso suficiente para o sucesso escolar; Brandão et al (2005) mostram que “elites” com capital simbólico e social que se somam a outros capitais e condições criam uma “circularidade virtuosa” entre famílias e escolas; Carvalho (2006) chama atenção para a heterogeneidade da rede privada e para as “estratégias compensatórias” das famílias para evitar o fracasso escolar; Perosa (2008) fala de um ajustamento entre famílias e escola, ou uma continuidade entre socialização familiar e experiência escolar, e sua contribuição para reprodução do privilégio.

Por fim, vale dizer que nestes cinco trabalhos as autoras não tinham como preocupação central classificar as famílias em termos de classe, mas é possível afirmar que a classe média alta está presente em todos os trabalhos a partir de algumas categorias profissionais dos entrevistados. No trabalho de Brandão e Lellis (2003) são entrevistados pais professores universitários, Nogueira (2004) trata de médios empresários (apesar de também tratar de grandes empresários), Brandão et al (2005) não cita as categorias profissionais dos pais, apenas classifica como “elites” (no sentido relacional) famílias com recursos econômicos e culturais vinculadas a escolas privadas prestigiosas. Perosa (2008), engloba na categoria “dirigentes” tanto a “elite agrária” paulista, quanto profissionais liberais do espaço urbano.

Dito isto, nos próximos dois tópicos passarei para o âmbito local a partir do meu trabalho dissertativo (COSTA, 2017) em que analisei as escolas de “elite” de São Luís. A ênfase aqui será no espaço das escolas “de elite” construído e nas características de duas

destas escolas, a saber, Crescimento e Reino Infantil, que são as escolas que os pais e mães entrevistados e analisados nos capítulos 3 e 4 desta tese estão vinculados pela matrícula dos seus filhos(as).

## **2.5 As Escolas “de elite” de São Luís**

Neste tópico retomarei de forma sintética as análises presentes na minha dissertação (COSTA, 2017), onde iniciei as pesquisas sobre os temas abordados no presente trabalho. Apresentarei aqui o espaço das “escolas de elite” de São Luís que foi construído em Costa (2017), com ênfase em duas escolas: Reino Infantil e Crescimento. Julgo fundamental apresentar este espaço social e simbólico e estas duas escolas para que nos capítulos seguintes reflita sobre a escolha da escola e outras relações e entre famílias e escola a partir de alguns pais e mães das duas escolas citadas.

Inicialmente é pertinente explicar a classificação “escolas de elite” adotada em Costa (2017). A apresentação dos resultados da pesquisa que está em Costa (2017) em eventos acadêmicos demonstrou que o termo “escolas de elite” pode ser compreendido de modo bem diferente ao sentido ou definição adotada lá e aqui. Se for lido isoladamente o termo “escolas de elite” pode dar a impressão de que se tratam de escolas que só estudam “a elite” de São Luís. Essa é uma compreensão equivocada de diferentes formas. Primeiro porque o termo “escolas de elite” não se refere aos estudantes destas escolas e sim as próprias escolas. Segundo porque se pensado relacionalmente não existe “a elite”, mas sim “elites” no sentido de indivíduos ou grupos que estão no topo de algum espaço social e simbólico – neste caso o espaço educacional - construído analiticamente.

Nesse sentido, o espaço das “escolas de elite” de São Luís foi construído de modo relacional, pensando-o como um espaço hierarquizado, concorrencial e com oposições, bem como foi pensado em relação as estruturas do espaço urbano de São Luís com suas distinções e desigualdades. Estas escolas são hegemonicamente escolas privadas de alto custo, ou seja, que tem como público alvo famílias que podem arcar com mensalidades de alto valor econômico, muito acima das demais escolas, que estão 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. Esses foram os critérios adotados em Costa (2017).

A análise dos *rankings* escolares produzidos a partir das médias das escolas nas

provas objetivas do ENEM de 2010 a 2014 revelou uma regularidade das escolas que ocuparam as dez primeiras posições nos *rankings*. Exceto os Institutos Federais do Maranhão (IFMA São Luís Campus Monte Castelo e IFMA Imperatriz), havia um predomínio de doze escolas privadas, que aparecem nos *rankings* durante os cinco anos analisados (Reino Infantil, COC, Crescimento, Educator, Dom Bosco, Upaon Açú, Rivanda Berenice, Santa Teresa, Literato, Master, Bom Pastor, São José) – que mantiveram um melhor desempenho em relação às demais escolas privadas e as escolas públicas de São Luís (COSTA, 2017).

Vale destacar que a referida dissertação (COSTA, 2017) foi defendida no mês de Julho e o ENEM de 2017 aconteceu no mês de novembro. A partir do ENEM deste ano os rankings oficiais por escola não foram mais divulgados. Segundo reportagem do G1<sup>43</sup> a presidente do INEP na época, Maria Inês Fini, afirmou que essa era uma mudança solicitada por especialistas e que o ENEM não avaliava escolas e sim alunos. Na mesma reportagem é dito que o então ministro da educação, Mendonça Filho, afirmou que as escolas privadas utilizavam o ranking como propaganda gerando distorções, concorrência entre as escolas e pressão sobre alunos(as).

Sobre os rankings, em Costa (2017) afirmei que eles contribuía para consolidação de um “mercado escolar”, ou seja, uma lógica de concorrência, competição e propagandas, bem como para consagração de algumas escolas e estigmatização de outras. Somado a isto, das doze escolas que se mantiveram regularmente nas primeiras posições dos rankings do ENEM entre 2010 e 2014, dez estão localizadas nos bairros mais caros e melhor estruturados de São Luís: quatro no Renascença, duas no Calhau, uma no Cohafuma, uma no Recanto dos Vinhais, uma no Centro, uma no Olho D’água. Mais do que isso, seis escolas estão em dois bairros: Renascença e Calhau, incluindo os Colégios Reino Infantil e Crescimento, que terão destaque nos próximos capítulos.

A localização atual dessas escolas se torna mais emblemática ao observar que a maioria delas nem sempre esteve nos bairros atuais, mas que seguiram a lógica do processo urbano de deslocamento de certos indivíduos e instituições, principalmente das classes médias e altas, para as proximidades da orla marítima da cidade. Sobre a cidade de São Luís, Santos (2015) mostrou que com a chegada dos grandes empreendimentos no Maranhão (como Vale e Alumar) os grupos dominantes se deslocaram para o Centro da cidade. Ribeiro Júnior (2001) aponta que nos anos de 1960 e 1970 houve expansão das

---

<sup>43</sup> <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/ranking-do-enem-por-escolas-deixara-de-ser-divulgado-diz-mec.ghtml>

fronteiras com o surgimento de novos traçados urbanos e transformações urbanas via leis municipais. Ferreira (2014) indicou um processo de verticalização que se intensifica no início dos anos 1990 até o início dos anos 2000, bem como o surgimento de loteamentos de alto padrão, residenciais fechados próximos na orla e expansão de serviços urbanos no “setor norte” da cidade (COSTA, 2017).

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 (COSTA, 2017. p. 63)

Quando observei, em Costa 2017, o deslocamento das escolas no espaço urbano através da sua data fundação, bairro de origem e bairro atual foi possível constatar que essas escolas fazem parte deste processo mais amplo de transformação da cidade. Voltando as seis escolas citadas anteriormente temos o seguinte: apenas a Escola COC foi fundada no século XXI, especificamente em 2002, e surge no Calhau. Em relação as demais, temos o seguinte: o Colégio Dom Bosco foi fundado em 1958, no Centro da cidade, e desloca-se para o Renascença em 1993; o Colégio Reino Infantil surge em 1974, no Centro, e muda-se para o Renascença em 1997; as escolas Educallis, Upaon Açú e Crescimento surgem todas em 1985, sendo que não obtive informação sobre o bairro de origem das duas primeiras, enquanto que o Crescimento também surgiu no Centro e migrou para o Renascença em 1993.

O deslocamento dessas escolas e sua atual localização se deu para áreas da cidade onde estão concentrados o maior número de responsáveis por domicílio com renda de mais de vinte salário mínimo e com ensino superior ou pós-graduação, ou seja, são áreas da cidade onde há famílias com o maior capital econômico e capital cultural institucionalizado (COSTA, 2017). Nos capítulos seguintes veremos que os(as) entrevistados (as) residem majoritariamente nestes bairros: as famílias ligadas a Escola Crescimento residem no Renascença, Planalto Vinhais 2, São Francisco e Avenida Mario Andreazza; os pais e mães ligados ao Colégio Reino Infantil residem nos bairros Quintas do Calhau, Renascença, Ponta D’areia, Jaracaty, Jardim El Dourado e Araçagy.

A divulgação, em 2014, por parte do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) do Indicador de nível socioeconômico (INSE) mostra que as características sociais das famílias vinculadas a essas escolas refletem a região que elas estão situadas, bem como se diferencia das demais escolas de São Luís. Este indicador é importante pois desvela a média de capitais econômico e cultural das famílias de cada escola, ou de cada grupo de escola, e permite que as escolas sejam comparadas. O INSE classifica as escolas em sete “níveis”: Muito Alto, Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo, Baixo, Muito Baixo (COSTA, 2017).

Sobre o INSE, há em Costa (2017) informações que são cruciais para este trabalho que lá estão em nota de rodapé e valem apenas aparecem aqui num parágrafo. O primeiro aspecto a ser destacado é que, em nota técnica, o INEP (2014) explicou que a média do nível socioeconômico dos alunos por escola foi calculada no INSE com base em questionários da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc ou Prova Brasil) e do ENEM. As variáveis utilizadas para classificar as escolas nos sete níveis 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.

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 (COSTA, 2017). Esta caracterização é de grande valia para esta tese, pois os capítulos seguintes mostrarão que os pais e mães entrevistados são representativos em termos de escolarização e renda da maioria dos pais/mães destas escolas. Entre os 13 entrevistados(as) todos tem ensino superior e os salários vão de 6 a 20 salários.

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 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 (COSTA, 2017).

Após agrupar as escolas de acordo com seu INSE em Costa (2017), 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.

Esta relação entre o INSE das escolas de elite e seu desempenho superior na prova de redação dos vestibulares é indicativa 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 (COSTA, 2017).

Embora as escolas de elite compartilhem em certa medida a localização no espaço urbano, bem como composição das famílias e o desempenho dos seus alunos(as) no vestibular, essas escolas apresentam diferenciações e distinções importantes que marcam a lógica de concorrência, competição, hierarquia e oposição entre elas no “mercado escolar” ludovicense. No tópico seguinte apresentarei de forma resumida algumas das características dos colégios Crescimento e Reino Infantil, tendo em vista que os pais/mães analisados nos capítulos seguintes estão vinculados a estas escolas.

## **2.6 As duas escolas selecionadas: Crescimento e Reino Infantil**

A reflexão sobre as escolas em Costa (2017) se deu principalmente através da análise dos sites destas e de entrevista com seu fundador ou porta-voz oficial. A perspectiva adotada foi que os sites poderiam revelar aspectos importantes da imagem que a escola constrói de si mesma e, portanto, de alguns aspectos que ela valoriza, bem como de alguns aspectos da organização e práticas escolares. A entrevista com um fundador ou porta-voz, por sua vez, parte da concepção de que as estratégias de distinção da escola no espaço escolar estão intrinsecamente ligadas as estratégias de reprodução dos fundadores/proprietários da escola.

A Escola Crescimento surge a partir de um deslocamento da família do Rio de Janeiro para São Luís, se instaurando inicialmente no bairro do Olho d'Água em 1985 e depois se descolando para o bairro do Renascença em 1993 (COSTA, 2017). De acordo com o último Censo Escolar (INEP, 2021) que tive acesso, a escola conta 1444 matrículas,

a maioria (1012) no ensino fundamental (516 nos anos iniciais, 496 nos anos finais), além de 94 na creche, 160 na pré-escola, 432 no ensino médio e 62 na educação especial. Embora não apareça no site, é importante ressaltar que, de acordo com seu “Manual de Gestão” da escola a pedagogia adotada é socioconstrutivista (COSTA, 2017).

A observação sistemática do site da escola em Costa (2017) permitiu apreender, através da construção de tipos-ideais no sentido weberiano, o sentido que esta orienta sua ação escolar. A análise do site me levou a construção da ação escolar literariamente orientada para o Crescimento, tendo em vista que 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. Entretanto a própria organização e práticas escolares presentes no site indicam que a escola vai se afastando desta lógica quando se aproxima do ensino médio e adota práticas escolares mais voltadas para o aprendizado de conteúdos necessários para aprovação no vestibular.

A entrevista com uma das porta-vozes da escola – Mila, diretora do polo Calhau e filha da fundadora da escola – revela que a escola enfatiza oficialmente a “aprendizagem significativa”, em contraposição a uma aprendizagem com ênfase em conteúdos. Para Milena esse seria um diferencial da escola, não buscar diretamente a aprendizagem de conteúdos visando a aprovação dos alunos(as) no vestibular. Este e outros aspectos da entrevista neste sentido confirmam a ação escolar literariamente orientada como algo que guia as práticas escolares do Crescimento, ao menos da educação infantil até o ensino fundamental (COSTA, 2017).

Todavia, a entrevista analisada em Costa (2017) revela que à medida que a escola foi avançando da educação infantil em direção ao ensino médio, as famílias foram pressionando a escola para que os alunos fossem preparados para os vestibulares. Por conta disso, justifica Milena, a escola teve que se adaptar a essa lógica no ensino médio. Esse aspecto aparece na entrevista como fonte de tensão entre a escola e as famílias, tendo em vista que Milena afirma que as famílias cobram a escola por não estar entre as 100 primeiras nos rankings escolares nacionais, enquanto Milena afirma que o Crescimento é uma escola “inclusiva”, no sentido de aceitar alunos(as) com dificuldades escolares em todas as séries.

Outro aspecto que aparece tanto na entrevista quanto no site da escola é a uma lógica empresarial explícita e positivada fazendo parte da organização do Crescimento.

No site aparecem, na forma que a escola resolve se apresentar, uma série de palavras próprias ao “mundo” empresarial, como “políticas de gestão”, “nossa marca” e “responsabilidade social”, bem como aparecem um conjunto de empresas que compõe o espaço interno da escola na oferta de um conjunto de atividades para os(as) alunos(as). De modo semelhante, a entrevista revela a proximidade da fundadora com a lógica empresarial desde que seu pai é empresário e seu marido contabilista. Além de Milena afirmar a “documentação” e parceria com empresas com expertises como fazendo parte da “essência” da escola (COSTA, 2017).

A análise do site da escola foi importante para compreender o tipo de ação escolar do Crescimento, enquanto a entrevista foi fundamental para analisar as condições sociais que permitem que a escola reivindique práticas distintivas no seu interior. A relação da escola com a literatura em suas práticas e atividades escolares se deve ao menos em parte pela formação da fundadora em Letras e pela proximidade da família com a cultura escolar (a mãe da fundadora da escola foi/é advogada). De modo semelhante, a íntima relação da escola com a lógica empresarial está relacionada em partes com o fato de a fundadora da escola ser filha de empresário e casada com um contabilista, o que indica a proximidade da lógica empresarial no seu âmbito familiar.

Dito isto, já é possível passar para a segunda escola que aparece em Costa (2017): o Colégio Reino Infantil. Esta foi fundada em 1974 e localizou-se inicialmente no Centro tendo se deslocado para o bairro do Renascença em 1997. É uma escola que, de acordo com o Censo Escolar de 2021, conta com 1271 matrículas distribuídas da seguinte forma: a maioria dos discentes (902) está no ensino fundamental, enquanto 369 cursa o ensino médio. Além disso são 108 na creche, 162 na pré-escola e 1 na educação especial (INEP, 2021).

A observação sistemática e teoricamente orientada do site desta escola em Costa (2017) revelou a centralidade da pedagogia montessoriana, que é apresentada como fazendo parte da história e da identidade da escola e que estabelece as bases pedagógicas para a recusa lógica meramente “instrumental” de uma escola voltada para aprovação no vestibular na medida que “preparar para a vida” e o “pleno desenvolvimento da criança” são postos como objetivos do método.

Além disso, o currículo da escola apresenta, principalmente para as séries iniciais e ensino fundamental, uma série de atividades artísticas e esportivas, bem como “projetos” escolares sobre tecnologia, eleições, direitos etc. No ensino médio, o currículo

se torna mais voltado para as disciplinas escolares que apresentam conteúdos importantes para o vestibular (COSTA, 2017).

Por sua vez, a entrevista com um dos donos da escola, filho de uma das três fundadoras e porta-voz oficial da pedagogia escolar, reafirmou a centralidade do método montessoriano para a história e identidade da escola, bem como trouxe uma série de reflexões, como a justificativa da mensalidade cara pela exigência do método de que as turmas sejam pequenas e afirmação que a escola se distingue das demais também pela sua valorização de professores e funcionários que teriam salário acima dos demais. Outro aspecto foi a negação do porta-voz de que a escola tenha um trabalho específico para o vestibular. De acordo com o entrevistado, a escola visa preparar o aluno para os “desafios da vida”, tal como também aparece no site, e dentre eles estaria o vestibular (COSTA, 2017).

O Reino Infantil é uma empresa familiar, as três fundadoras e seus seis filhos ocupam funções na escola. A partir da entrevista foi possível demonstrar como as estratégias de reprodução do grupo familiar estão ligadas as estratégias de distinção da escola no espaço escolar, de modo que o “próprio processo de socialização, de escolarização e os investimentos dos diferentes membros desse grupo familiar possibilitou o domínio de diferentes códigos que foram fundamentais para que a escola ocupasse o topo do espaço escolar ludovicense” (COSTA, 2017, p. 94).

Este aspecto destacado acima, que também vimos sobre a escola anterior, é fundamental para esta tese aparece na conclusão de Costa (2017). Nesta eu afirmei que as estratégias de reprodução dos fundadores das duas escolas possuem um caráter coletivo que precisa ser ressaltado, tendo em vista que o grupo familiar envolvido no empreendimento escolar mobiliza um conjunto de capitais e disposições que são imprescindíveis para a distinção social e escolar destas escolas num espaço urbano, social e escolar desigual. Este recurso coletivo que chamei de “capital familiar” para analisar as estratégias das famílias dirigentes e fundadoras das duas escolas segue a mesma lógica do que estou chamando neste trabalho de princípios e recursos coletivos para analisar as estratégias das famílias ligadas a estas escolas.

Além disso, outro aspecto relevante para esta tese que aparece na conclusão de Costa (2017) é a afirmação de que as “escolas de elite” de São Luís, ao menos as duas analisadas, diferem das “escolas dos dirigentes paulistas” (ALMEIDA, 2009) no que tange a relação com a cultura escolar dominante. Nestas últimas as escolas se dividem entre produtoras, usuárias e submissas a esta cultura, enquanto as “escolas de elite” de

São Luís as escolas se apoiam tanto no “diletantismo” próprio aos grupos dominantes estabelecendo valores e objetivos não utilitários – como “aprendizagem significativa” e “formar para a vida” – quanto numa perspectiva pragmática visando a aprovação dos seus alunos(as) nos vestibulares/ENEM. Nesse sentido as “escolas de elite” de São Luís se relacionam com a cultura dominante e com a cultura escolar dominante como que num continuum que vai diletantismo (sobretudo nas séries iniciais até o ensino fundamental) até o pragmatismo (no ensino médio) (COSTA, 2017).

### **Considerações parciais**

Este capítulo serviu como caracterização das relações entre família e escola no Brasil, em particular tomando como foco de análise a fração privada do sistema de ensino e sua importância para compreender seus efeitos sobre a reprodução da desigualdade. A análise sobre a rede privada de ensino apontou para a relação desta com famílias de diferentes frações da classe média, sobretudo com a sua fração melhor situada.

Tratando da fração melhor situada da classe média, classificada como “alta” classe média ou classe média “superior”, vimos que é formada por um grupo bem restrito (em torno de 10% da população e 6% dos ocupados) formado por famílias que majoritariamente tem ensino superior, que se auto classificam como brancas, tem rendimentos muito superiores a maioria da população e são constituídas majoritariamente por trabalhadores assalariados (QUADROS, 2021).

Apesar de diferenciarem-se radicalmente da maioria das famílias brasileiras, essas famílias têm em comum com famílias de outras classes e/ou faixas de renda o fato de que predomina o arranjo familiar “casal com filho” (56,2%) no geral, bem como em todas as faixas de rendimento consideradas pelo IBGE (2020). Esse aspecto mostra mais uma vez a relevância da relação das classes médias com a educação, sobretudo se considerarmos que é pequeno o percentual da população com ensino superior (17,4%) e que existe uma relação entre titulação e rendimentos, tendo em vista que a maioria dos mais pobres tem baixíssima escolarização (IBGE, 2020).

Do debate teórico sobre classes médias e educação serão mobilizados nos capítulos seguintes a importância da transmissão doméstica do capital cultural, ênfase nas práticas e significados dos pais/mães e das crianças, a competência pedagógica das famílias, a parentocracia etc, tudo dentro da reflexão sobre as estratégias de reprodução e escolares das famílias (NOGUEIRA, 1995).

No que tange as reflexões sobre escolas “de elite” e escolarização das “elites”, interessa para a continuidade desta pesquisa algumas reflexões produzidas em outros campos empíricos, como o senso do jogo dos pais-professores com elevado capital escolar (BRANDÃO; LELLIS, 2003), a circularidade virtuosa entre escolas e famílias (BRANDÃO; MANDELERT; DE PAULA, 2005), as estratégias compensatórias das famílias diante de possíveis fracassos dos filhos(as) (CARVALHO, 2006) e o ajuste entre famílias dirigentes e escolas privadas (PEROSA, 2008). Além disso, interessa principalmente as reflexões presentes em Costa (2017) sobre as escolas “de elite” de São Luís, sobretudo as análises a partir dos porta-vozes das escolas Crescimento e Reino Infantil.

Diante do quadro social mais amplo que foi construído neste capítulo, os próximos capítulos pretenderão refletir sobre as relações entre classes médias e escolas privadas de alto custo no contexto ludovicense a partir do ponto de vista dos(as) entrevistados(as), enfatizando características sociais das famílias, a relação dos pais e mães com a educação e, principalmente, os critérios utilizados por estes para escolher a escola para seus filhos e filhas.

Nestes capítulos que estão por vir pretendo demonstrar a partir de uma construção teórico-empírica a pertinência do argumento central deste trabalho que foi construído no primeiro capítulo, onde afirmo que para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos.

### **CAPÍTULO 3**

#### **As famílias e a Escola Crescimento: localização, resultados e valores como critérios familiares-coletivos**

Tendo apontado no capítulo anterior as características sociais mais amplas das famílias e da educação básica no Brasil, com ênfase na fração melhor situada da classe média e no ensino privado, neste capítulo a escala de análise passa do âmbito mais geral para o particular (São Luís – MA). Este é o primeiro de dois capítulos que pretendem analisar as relações entre famílias que compõe (principalmente) a classe média ludovicense e duas escolas privadas de alto custo.

Neste capítulo em particular o principal material empírico que servirá de base para a análise serão seis entrevistas com pais/mães que tem filhos (as) estudando na escola Crescimento, que é uma das escolas mais caras de São Luís (MA), situada num dos bairros mais ricos e que regularmente está entre as escolas com melhores resultados nos rankings do ENEM. O objetivo é construir/compreender as estratégias socioeducativas das famílias a partir da escolha da Escola Crescimento para seus filhos (as).

A escolha da escola e outras práticas desses pais e mães serão pensadas relacionalmente ao contexto familiar/escolar mais amplo que foi discutido no capítulo anterior, mas também em relação a características mais gerais de famílias e escolas ludovicenses. A reflexão sobre a escolha da escola e as relações destas famílias de classe média com a escola privada selecionada podem revelar aspectos mais amplos desta relação no Brasil e sua importância para compreensão da contribuição da educação para reprodução da desigualdade social.

A pesquisa com estes pais e mães também tem como objetivo construir teórico-empiricamente o argumento central apresentado no primeiro capítulo desta tese, onde afirmo que para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos. Essa construção/reconstrução teórico-empírica que inicio neste capítulo também será feita no capítulo seguinte (4) com pais/mães ligados a outra importante escola privada ludovicense, o Colégio Reino Infantil.

Este capítulo, que dialogará com o referencial teórico mobilizado nos Capítulos 1 e 2, terá a seguinte organização: num primeiro momento apresentarei algumas das

características sociais das famílias ludovicenses comparando com as características dos pais/mães entrevistados e suas famílias; em seguida analisarei os critérios de escolha destes progenitores buscando encontrar regularidades e singularidades que revelem alguns aspectos da relação entre família e escola e que permitam a construção teórico-empírica do argumento central deste trabalho a partir de cada caso particular.

### **3.1 Pensando relacionalmente: situando pais e mães “do” Crescimento no espaço social e simbólico das famílias ludovicenses**

As características sociais que foram selecionadas dos pais e mães entrevistados estão de acordo com o modelo analítico desta pesquisa e, conseqüentemente, com a problemática e objeto que está sendo construído aqui. Os principais elementos escolhidos para caracterizar os agentes foram: autoclassificação racial, percurso escolar e profissão para o entrevistado e o cônjuge, bem como escolarização e profissão dos progenitores. Essas informações foram coletadas ao longo da entrevista, depois que eu já havia perguntado sobre os critérios de escolha da escola e feito algumas questões sobre a escola. Ao entrevistado (a) eu explicava que para a Sociologia e para a pesquisa era importante saber as características das famílias que escolhem determinados tipos de escola.

Alguns entrevistados falaram mais sobre suas trajetórias escolares e profissionais, o que permitirá associar com alguns elementos relacionados a escolha da escola, e outros falaram menos.

Dito isto, vale iniciar afirmando que, apesar de serem seis as entrevistas realizadas, foram sete os entrevistados (as). Isso porque em uma das entrevistas participaram tanto o pai quanto a mãe. Dividindo por gênero, foram entrevistados cinco homens e duas mulheres.

Para apresentar as características sociais dos pais e mães construí o quadro abaixo que permite visualizar os seis progenitores de uma só vez para que posteriormente as características “objetivas” desses agentes sociais sejam relacionadas tanto a um universo mais amplo que envolve famílias e escolas ludovicenses, quanto aos pontos de vista subjetivos destes agentes sobre a escolha da escola dos seus filhos (as).

**Quadro 1**

<b>Pais e Mães com filhos (as) na Escola Crescimento</b>								
<b>Pai/Mãe<sup>44</sup></b>	<b>Autoclassificação Racial</b>	<b>Ensino fundamental</b>	<b>Ensino médio</b>	<b>Ensino superior</b>	<b>Profissão</b>	<b>Formação e profissão do avô</b>	<b>Formação e profissão da avó</b>	<b>Bairro</b>
Atílio	Branco	Escola religiosa Dom Barreto (privada), no Piauí.	Escola religiosa Dom Barreto (privada), no Piauí.	Direito – UFPI	Procurador do IFMA; Professor – Faculdade CEST	Delegado sem curso superior.	Professora	Renascença
Cônjuge de Atílio	Branca	Colégio de Freira (privado)	Colégio de Freira (privado)	Formada em Letras	Professora da rede estadual	Motorista de ônibus	Telefonista.	
Mariano	Branco	-	-	Computação (privada)	Coordenador de Marítima – Vale	Matemática . Vale.	Contabilidade. Receita Federal.	Renascença.
Cônjuge de Mariano	Branca			UFF	Enfermeira do Hospital Sarah	Advogado	Advogada	
Maria	Negra	Colégio de bairro.	Colégio de bairro.	Gastronomia – CEUMA	Empresária	Agricultor com fazenda alugada para Soja.	Vendedora de cirurgias plásticas.	
Callegário	Branco	Batista	Batista	Educação artística e teatro – UFMA. Arquitetura – Ceuma.	Empresário e Arquiteto	Dono de rede de Supermercados no bairro Bequimão.	Alumar	Planalto Vinhais 2
José	Branco	Santa Tereza	Santa Tereza	Biologia – UFMA	Funcionário público federal	Médico (Obstetra)	Médica (pediatra)	São Francisco
Cônjuge De José	Branca	Santa Tereza	Santa Tereza	Fisioterapia – CEUMA	Fisioterapeuta na Unidade Mista do bairro Bequimão	Médico	Médica (pediatra)	
Elza	Parda	São Vicente de Paula (privada)	CEEFET – técnico em eletrônica	Pedagogia – UFMA	Professora de educação infantil no	Comerciante; lavoura, garimpo	Do lar.	Parque Atenas

<sup>44</sup> Os nomes dos(as) entrevistados(as) são fictícios.

					Município e da EJA no Estado			
Cônjuge de Elza	Pardo			Pedagogia – UFMA	Presta serviços gráficos para escolas	Relojoeiro; Trabalhava na Assembleia	Professora não formada	
Martins	Pardo	Centro de Ensino Imaculada Conceição (Alemanha)	CEEFET – técnico em eletrônica	Direito – UFMA	Juiz Federal; professor – CEST	Criado pelo tio: dono de farmácia e de distribuidora de remédios.	Criado pela tia: dona de casa	Turu (Avenida Mário Andreazz a)
Cônjuge de Martins	Parda	Escola privada de Bacabal	Escola privada de Bacabal	Direito	Procurador do Município de São Luís	Criada pelo avô caminhoneiro; pai técnico em telefonia	Criada pela avó dona de casa; mãe comerciante	

Fonte: entrevistas/elaboração do autor (2020).

De modo geral é possível afirmar algumas coisas a partir deste quadro que, mais a frente, serão importantes para análise que pretendo realizar neste capítulo. Foram seis entrevistas, mas se contarmos os (as) cônjuges temos as características sociais de doze (12) pessoas, além da escolarização e profissão dos avós. Do ponto de vista da autotranscrição racial dos progenitores temos sete brancos (as), quatro pardos e uma negra. No que tange a escolarização básica destes, seis cursaram todo o ensino básico em instituições privadas, dois tem um percurso que vai do privado ao público e apenas uma (que é justamente a única autodeclarada negra entre as entrevistadas, o que não é uma informação sociologicamente irrelevante) vai do ensino básico público ao ensino superior privado. Todos os pais e mães tem ensino superior, sendo que sete estudaram em universidades públicas, dois em instituições privadas e três eu não obtive essa informação.

Do ponto de vista das profissões, nestas famílias existem sete servidores públicos (divididos entre as instâncias federal, estadual e municipal), dois empresários, um cargo de direção em empresa privada e um autônomo. Em relação a origem social dos avós, quatro famílias têm pelo menos um dos avós com uma profissão relativamente bem situada ou que poderíamos classificar genericamente como profissões de classe média e três delas tem pelo menos um dos avós com ensino superior.

Em síntese é possível descrever essas famílias da seguinte forma: são pais e mães que, majoritariamente, são brancos, fizeram o ensino básico em escolas privadas e o

ensino superior em universidades públicas, são servidores públicos (federal, estadual, municipal) que em sua origem social tem algum pai e/ou mãe (os avós das crianças) que tem uma profissão bem situada ou de classe média (quatro famílias), sendo metade (três famílias) com pelo menos algum avô (ó) com ensino superior.

Essas características - principalmente ser branco, ter ensino superior, ser assalariado (obviamente não são quaisquer assalariados, como veremos a seguir) e formar o arranjo familiar casal com filho (s) - se enquadram na descrição que utilizei no capítulo 2 deste trabalho em que Quadros (2021) descreve a “alta” classe média brasileira.

Para situar essas famílias em relação ao espaço social mais amplo, apresentarei aqui algumas informações estatísticas do Maranhão e de São Luís. Em relação a classificação racial, enquanto os progenitores analisados estão divididos em 7 brancos, 4 pardos e 1 negro, no Maranhão<sup>45</sup> são 16,52% de brancos, 70,11% de pardos e 12,51% de pretos. Se nos apropriarmos da classificação binária, que considera negros como sendo pretos e pardos, temos 82,62% de negros e 16,52% de brancos (IBGE/PNADC, 2019). Em São Luís, de acordo com o “Relatório de Análise Retrospectiva (1993-2012) e Cenários de São Luís (2013-2033) e do seu Contexto Regional”<sup>46</sup>, 70% da população é formada por negros (CENSO/IBGE, 2010). Como é possível observar, entre os entrevistados (as) e pensando a partir da classificação binária negros/brancos, inverte-se a relação minoria/maioria que racial existe do Estado do Maranhão e no município de São Luís.

De acordo com o “Mapa de demanda por educação profissional” (2020), se levarmos em consideração as diferentes classificações raciais e de gênero em relação a desigualdade de rendimentos, é possível observar que essas “variáveis” não são neutras, pelo contrário, apontam para o entrecruzamento entre raça e gênero na constituição da desigualdade de rendimentos da população maranhense. Baseando-se no IBGE/PNADC - 4º trimestre de 2019, esse Mapa releva o seguinte “Rendimento médio mensal efetivo (considerando todos os trabalhos para pessoas de 14 anos ou mais de idade), segundo raça/core sexo: homens brancos – R\$ 2.066,17, mulheres brancas – R\$ 2.068,18; homens amarelos – R\$ 1.385,01, mulheres amarelas – R\$ 918,19; homens pretos – R\$ 1.236,62, mulheres pretas – R\$ 1.043,62; homens pardos – R\$ 1.246,36, mulheres pardas – R\$ 1.173,13; homens indígenas – R\$ 1.810,01, mulheres indígenas – R\$ 1.094,05.

---

<sup>45</sup> “Maranhão: Mapa por demanda de educação profissional” (2020).

<sup>46</sup> Elaborado pela Prefeitura de São Luís e Macroplan, empresa brasileira de consultoria com sede no Rio de Janeiro.

Em relação a escolarização, vimos que todos os pais e mães tem ensino superior. Em relação a população maranhense, eles (as) fazem parte de apenas 6,31% que possuem o ensino superior completo (IBGE/PNADC, 2019), e em relação a população ludovicense compõe os 9,77% que possui essa escolarização (CENSO/IBGE, 2010). Vale lembrar que, das seis famílias, três tem pelo menos um dos avôs (ós) nesse grupo minoritário da população maranhense e ludovicense que possui ensino superior completo.

Passando para as ocupações, como vimos, a maioria das famílias é formada por pelo menos um servidor público. De acordo com o “Perfil Municipal - São Luís” (SEPLAN/DIIE/INCID, 2018), a “administração pública em geral” é a principal atividade econômica de São Luís, concentrando 94,3 mil empregos formais - dentre os quais 76,3 mil são de assistentes administrativos - do total de 331 mil empregos formais. A renda média destes empregados formais é de 2,89 mil<sup>47</sup> (RAIS/MTE, 2016), mas se levarmos em consideração toda a população ocupada em empregos formais, o salário médio mensal sobe para 3,1 salários mínimos (IBGE, 2018). Partindo de outra fonte - o “Mapa de demanda por educação profissional” (2020) - a remuneração média nominal da administração pública chega a R\$ 3.897,11, de acordo com dados da RAIS<sup>48</sup> (2018). Mas vale ressaltar que, neste caso, os dados se referem ao que foi classificado como “Mesorregião do Norte maranhense”, que inclui outros municípios, dentre os quais os principais são: São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar e a população é de 2.840, 284.

A administração pública em geral corresponde a 28,5% dos empregos, mas os que trabalham na justiça, que são três membros dentre as famílias analisadas, são apenas 1,3% (RAIS/MTE, 2016). De modo geral, os empregos por grandes grupos de São Luís, ainda de acordo com o “Perfil Municipal - São Luís” (SEPLAN/DIIE/INCID, 2018), podem ser divididos do seguinte modo: 33,9% são trabalhadores de serviços administrativos, 24,4% são trabalhadores de serviços e comércios, 12,3% são trabalhadores especializados da produção, 12,1% são profissionais das ciências e das artes, 9,5% são técnicos de nível médio, 3,7% são dirigentes, 2,6% são trabalhadores de manutenção e reparação e 1,3% são trabalhadores da indústria (RAIS/MTE, 2016).

Outra variável que não é neutra é o local de residência, o bairro. Como pode ser visto no quadro 1, as famílias residem no Renascença, Planalto Vinhais 2, São Francisco

---

<sup>47</sup> De acordo com o “Perfil Municipal – São Luís” a fonte para esta informação é: DATAVIVA, 2019 (Dados: RAIS/MTE, 2016).

<sup>48</sup> Relação Anual de Informações Sociais.

e Avenida Mario Andreazza (que fica entre os bairros, Olho D'Água, Turu, Cohama, Cohajap e Jardim Eldorado). De acordo com o “Relatório de Análise Retrospectiva (1993-2012) e Cenários de São Luís (2013-2033) e do seu Contexto Regional”, que se apropria de dados do Censo Demográfico do IBGE (2010), morar nesses bairros implica num menor tempo de deslocamento entre casa e trabalho. Para quem mora na região classificada no Relatório como “litoral”, onde se inclui o bairro do Renascença, esse deslocamento tem em média 26,8 minutos. Os bairros nesta região são os únicos com menos de 30 minutos de média no deslocamento. Tratando dos outros bairros das famílias analisadas neste trabalho: para o São Francisco a média é de 30,3 minutos; para o Vinhais 30,9 minutos; Cohajap e Jardim Eldorado não aparecem o Relatório, mas a média de deslocamento para o bairro Cohama é 32,9 minutos e no Turu é de 40,1 minutos. A família que mora na Avenida Mario Andreazza está muito mais próxima da Cohama do que do Turu.

Pensando comparativamente (ou relacionalmente), dos 29 bairros que aparecem no Mapa do Relatório, 15 tem tempo de deslocamento igual ou maior que 30 minutos (e menor que 40 minutos). Os outros 13 bairros, excluindo o litoral com seus 26 minutos de média, têm tempo de deslocamento igual ou maior que 40 minutos. Quatro bairros tem a média na casa dos 50 minutos, como Jardim América (51,7), Tibiri (52,9) e São Raimundo (53,8). O bairro Cidade Olímpica tem a maior média de tempo de deslocamento entre casa e trabalho: 54,9 minutos. A média geral do deslocamento é de 39 minutos. Um menor tempo de deslocamento em relação as demais, que é onde se inserem as famílias aqui analisadas, implica num maior tempo para outras atividades, como por exemplo, aquelas que podem contribuem para a reprodução do capital econômico e/ou cultural da família, ou para a transmissão destes capitais para os (as) herdeiros (as) ou para manutenção da posição social ou ascensão destas famílias.

Mas morar nestes bairros não implica apenas um melhor tempo de deslocamento, longe disto. É válido citar, ainda de acordo com o “Relatório” supracitado, que mais de 1/5 da população ludovicense (20%) vive em aglomerados subnormais e que a Grande São Luís possui um déficit habitacional de 59.852 domicílios (16,6% do total), conforme dados retirados do IBGE (2010). Além disso, é possível citar ainda o acesso à internet e computador, aspecto fundamental considerando que desde o início de 2020 as escolas estão funcionando por meio do ensino híbrido e/ou do ensino remoto nos momentos de lockdown devido a pandemia do novo Coronavírus.

Tal como foi visto acima em relação ao deslocamento, em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação também temos a região do “Litoral” com uma média de 82% de pessoas com computador e acesso à internet, enquanto que nos bairros Tibiri, Cidade Olímpica, Maracanã e Mauro Fecury a porcentagem de pessoas com computador e acesso à internet é menor que 6%. De modo geral, em São Luís o computador está presente em 34% dos domicílios e 28,7% tem computador e internet. A desigualdade digital retratada por esses dados tem efeitos na desigualdade educacional, sobretudo em tempos de ensino híbrido e/ou remoto.

Outra informação estatística sobre os bairros que aparece no “Relatório” é a renda média per capita destes. No geral, o rendimento médio per capita de São Luís é de RS 768,00 de acordo como Censo do IBGE (2010). O valor é muito inferior à renda média domiciliar per capita dos bairros do “Litoral”, único espaço social e geográfico de São Luís onde o valor chega a RS 4.035. Duas famílias analisadas aqui estão nessa região, enquanto que outras duas estão nas outras regiões ou proximidades (Planalto Vinhais 2 e Cohama) que tem as rendas médias mais altas após o litoral, que são o bairro Cohama (RS 1821) e Vinhais (RS 1743). No São Francisco, apesar de bem próximo aos bairros do “Litoral”, a renda domiciliar per capita mensal é bem inferior, RS 946, possivelmente por ser uma área muito heterogênea que concentra imóveis de alto custo e ocupações irregulares (a porcentagem de “pobres” - pessoa com renda domiciliar per capita inferior a RS 220 - registrada nessa região foi de 41,8%). Ainda assim o bairro São Francisco tem a sétima média mais alta em termos de renda domiciliar per capita.

Como é possível observar pelos dados estatísticos acima, as seis famílias aqui entrevistadas estão localizadas em regiões e bairros com as maiores rendas domiciliares per capita de São Luís. A título de comparação e observando o quadro 2 que está logo abaixo, o que essas famílias gastam apenas com a mensalidade da escola de seus filhos é mais do que o dobro - para as duas famílias com apenas um filho - que a renda média per capita de São Luís (RS 768) e próximo ou superior ao rendimento médio de todos os trabalhos (RS 1369). As duas famílias que tem apenas um filho foram dos entrevistados Atílio, que afirmou que a mensalidade da escola está em torno de RS 1700, e Elza (não informou o valor da mensalidade). Para as quatro famílias que tem dois filhos essa distância é de quatro e duas vezes maior, respectivamente em comparação aos dados citados na frase anterior. José informou que paga em torno de RS 1900 no ensino médio e RS 1700 no fundamental II; Mariano disse que o valor que paga está em torno de RS1500, mas não especificou sobre suas duas filhas (uma de 7 anos e outra de 1 ano);

Maria e Callegário mencionaram apenas a mensalidade do filho mais velho, que gira em torno de RS 1900; Martins não mencionou valor de mensalidade, ele tem dois filhos no fundamental II (um filho de 13 anos e uma filha de 11 anos).

De modo geral é possível afirmar, a partir das estatísticas acima, que as famílias analisadas neste capítulo possuem alto capital cultural institucionalizado quando relacionadas a maioria das famílias maranhenses e ludovicense. Da mesma forma, em relação ao capital econômico, apesar de não ter sido possível coletar durante as entrevistas informações específicas sobre renda e propriedades dos entrevistados e família, as informações estatísticas sobre renda média dos servidores públicos, sobre a correlação estatística entre a classificação racial branca e maior rendimento e sobre renda média per capita por bairro, todas essas informações indicam que o capital econômico dessas famílias é bem maior ao da maioria da população maranhense e ludovicense. A comparação feita no parágrafo anterior das mensalidades pagas pelas famílias com a renda média per capita de São Luís e rendimento médio de todos os trabalhos também aponta para isto.

Tendo apresentado o quadro e as estatísticas acima com as características sociais dos pais e mães pertinentes para esta pesquisa, bem como caracterizado as famílias de modo geral, apresento agora o quadro abaixo para situar os filhos e filhas dos (as) entrevistados (as) indicando sua idade, série escolar, percurso escolar antes de chegarem na Escola Crescimento e como foram classificados racialmente pelos progenitores.

Como veremos no quadro abaixo, são dez crianças, com idade de 6 a 15 anos, sendo que quatro das seis famílias tem dois filhos (as). A maioria cursa o ensino fundamental (só uma criança faz o ensino médio), não apresentam distorção entre idade e série, todas elas estudaram inteiramente em instituições privadas, mas não em qualquer instituição privada, naquelas que são as “principais” de São Luís, no sentido de serem as mais conhecidas, de estarem bem situadas nos rankings do ENEM, de estarem situadas em bairros “bem estruturados” da cidade e de terem certa “tradição” escolar reconhecida socialmente. Do ponto de vista da classificação racial dos pais para os filhos e filhas, temos uma “negra de pele clara”, quatro pardos e cinco brancos (as).

## Quadro 2

<b>Filhos (as) dos Entrevistados (as) - Escola Crescimento</b>					
<b>Filhos (as)</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Percurso escolar</b>	<b>Héteroclassificação racial</b>	<b>Mensalidade (valor aproximado)</b>

Filho de Atílio		6º ano	- Creche Pinguinho de Gente (Renascença)	Pardo	RS 1700,00
Filhas do Mariano	7 anos * 1 ano	2º ano	- Portal do Saber (Cohajap)  *Creche Conviver (Renascença)	“Branquinhas”	RS 1500,00 (não especificou qual das filhas)
Filhos de Maria e Callegário	- 13 anos * 6 anos	9º ano * 1º ano	- Adventista, COC, Batista * Batista	- “Negro de pele clara” * Branco	- RS 1900,00 (filho mais velho)
Filhas do José	- 15 anos * 12 anos	- 2º ano (Ens. Médio) * 7º ano		Branças	- RS 1900,00 (ens. Médio) * RS 1700,00 (Fund. II)
Filho de Elza	11 anos	6º ano	- Dom Bosco - Crescimento Calhau	Pardo	Não informou
Filhos (as) de Martins	- 13 anos (filho) * 11 anos (filha)	- 8º ano * 6º ano	Ambos: - Portal do Saber - Literato - Crescimento Calhau	Pardos	Não informou

Fonte: entrevistas/elaboração do autor (2020).

Os dois quadros e as estatísticas situam as famílias e seus filhos e filhas. A partir das caracterizações feitas por meio desses dois instrumentos já é possível refletir sobre as estratégias educativas das famílias a partir dos critérios de escolha da escola para seus filhos, da trajetória dos pais e mães, sobretudo dos entrevistados (as), mas também considerando alguns elementos dos cônjuges, e de alguns outros elementos como a relação da família com a escola, as atividades dos filhos que tenham alguma relação com a sua escolarização, as práticas de lazer das famílias, e outras questões que foram aparecendo nas entrevistas.

### **3.2 As relações ambíguas entre família e escola: a legitimidade da escolha pela postura crítica**

Começarei com o primeiro nome que está no primeiro quadro, o Atílio. Nossa conversa aconteceu num café, no bairro do Renascença (onde ele reside), por sugestão do

próprio Atílio. Combinamos por WhatsApp de nos encontrar em frente à escola e faculdade UNDB<sup>49</sup>. Quando cheguei ele avisou que desceria a rua, o que indica que ele reside bem próximo ao local. Nos encontramos e fomos andando até o café, que fica na próxima rua após a UNDB.

Como os quadros acima demonstram, Atílio é branco, procurador<sup>50</sup> do IFMA (Instituto Federal do Maranhão) e professor da Faculdade Santa Terezinha - CEST, estudou todo o ensino básico numa instituição privada e no ensino superior fez direito na UFPI (Universidade Federal do Piauí); seu pai foi Delegado (sem ensino superior) e sua mãe professora. A cônjuge de Atílio é classificada por ele como branca, também estudou em escola privada (religiosa) no ensino básico e formou-se em Letras, é professora da rede estadual de ensino do Maranhão, seu pai foi motorista de ônibus e a mãe telefonista.

Essas características sociais de Atílio e sua cônjuge mostram que o sentido da trajetória da família em relação a posição social é ascendente, na medida em que ambos têm profissões melhores situadas no sentido socioeconômico e simbólico do que o pai e a mãe. O próprio relato de Atílio sobre sua trajetória escolar e profissional, que retomarei mais a frente, revela sua interpretação/percepção sobre esse sentido ascendente. Essa característica do sentido ascendente da trajetória de Atílio e sua cônjuge torna sociologicamente relevante a análise sobre as estratégias de reprodução da família a partir da escolha da escola do filho.

Voltando a entrevista, a pergunta sobre a escolha da escola do filho foi feita logo no início, não só com o Atílio, mas com todos os (as) outros (as) entrevistados (as), isso por que esse foi o tema que da conversa que eu passava aos entrevistados. No caso de Atílio suas justificativas são múltiplas, destacando-se a estrutura física, a proximidade de casa e a indicação de amigos. Além disso, aparecem mais dois aspectos relacionados a escolha que considero fundamental: a oposição ao Colégio Reino Infantil e a escolha de manutenção do filho na escola por conta da implantação de um novo programa pedagógico voltado para o ENEM. São esses os elementos que explorarei a seguir.

Quando perguntei pela primeira vez ao Atílio o porquê da escolha pelo Colégio Crescimento aparece em sua resposta a palavra estrutura, adjetivada duplamente como “estrutura física” e “estrutura de gestão”, bem como é citado espontaneamente o ENEM,

---

<sup>49</sup> Unidade de Ensino Superior Dom Bosco, onde também funciona o Colégio Dom Bosco.

<sup>50</sup> A média salarial do procurador federal no Brasil é de RS 29.197/mês de acordo com o site [https://www.glassdoor.com.br/Sal%C3%A1rios/procurador-federal-sal%C3%A1rio-SRCH\\_KO0,18.htm](https://www.glassdoor.com.br/Sal%C3%A1rios/procurador-federal-sal%C3%A1rio-SRCH_KO0,18.htm) acessado em 02/02/2023.

mas como um outro momento de escolha, a escolha pela permanência na escola. Nas palavras do entrevistado:

O processo de escolha, num primeiro momento, foi por uma questão de estrutura da escola. Visitamos a escola e tem uma estrutura física adequada, tem toda uma estrutura de gestão que seduz de algum modo, por que você é tratado como cliente, aquela coisa toda. E aí as coisas se encaixaram bem (ATÍLIO, 2020).

É pertinente destacar que os primeiros aspectos apresentados pelo entrevistado para escolha da escola não são aspectos educacionais. A “estrutura física”, inseparável e adequada ao espaço geográfico que a escola se insere – que é o bairro do Renascença – parece ser uma fonte de legitimação do colégio (MOYA e HERNÁNDEZ, 2014). A arquitetura interna e externa é parte do que confere legitimidade, parte do capital simbólico da escola. Ou poderia dizer, tal como Fuentes (2013) afirma em relação a uma escola frequentada por famílias de setores médios e altos, que o edifício da escola é um valor capital do colégio. De modo semelhante, a “estrutura de gestão” também pode ser interpretada como uma fonte de legitimação que compõe o capital simbólico do colégio.

Dentro da citação do ENEM, Atílio tece uma crítica aos resultados do colégio na prova, afirmando que o Crescimento “não é a primeira escola e não é a segunda no Maranhão, ele fica um pouquinho atrás” e relaciona isso a metodologia construtivista do colégio, que para ele “não se enquadra bem em resultados de exames de aferição mais objetiva como o ENEM”. Dentro disso aparece o Colégio Reino Infantil como exemplo de sucesso no ENEM, ainda que, para Atílio essa escola “apesar de se dizer Montessoriano não tem nada de Montessoriano”. Essa crítica inicial ao Reino foi suave, a crítica mais forte aparece posteriormente, no decorrer do diálogo, e explorarei mais à frente neste texto.

O Crescimento foi a primeira escola que Atílio e a esposa visitaram, foi indicação de um amigo da família que já tinha os filhos estudando lá, mas eles também levaram em consideração a proximidade, que aparece duas vezes nos relatos de Atílio após a primeira explicação que foi citada acima. Quando eu perguntei se ele e a mãe levaram em consideração a pedagogia ele diferenciou os seus critérios dos critérios da mãe no processo de escolha:

Na verdade, o critério que levou a tomar a decisão foi diferente do critério da mãe. Eu levei em consideração [a pedagogia]. Ela levou mais em consideração a parte da estrutura física, a parte que os filhos dos amigos estudam. Então pra ela, como ela cuida mais dessa parte. É muito perto de casa, acaba que a logística ficou mais fácil (ATÍLIO, 2020).

O primeiro aspecto que gostaria de destacar deste relato é o trecho em que ele afirma que sua esposa levou em conta “a parte que os filhos dos amigos estudam”, o que indica a preocupação que a escola seja um ambiente de conhecidos, um espaço de interconhecimento e reconhecimento entre famílias, tal como Gessaghi (2013) aponta em seu trabalho sobre a classe alta argentina (ver capítulo 1).

É interessante também, e revela as ambiguidades de Atílio em relação à escola, que Atílio afirme que ele, e não a mãe, que levou em consideração a pedagogia, mas ao mesmo tempo ele já havia feito espontaneamente uma crítica a pedagogia construtivista do Crescimento. Não apenas nesse aspecto que pude perceber uma ambiguidade na relação deste entrevistado com a escola. Na primeira citação vimos que ele apresenta de modo positivo e até “sedutor” o fato de a escola tratar pais e mães como clientes, no entanto, posteriormente ele tece uma crítica a esse mesmo aspecto, interpretando-o de modo negativo.

Me incomoda muito o fato do Crescimento se comportar como uma empresa, então as nomenclaturas lá dentro não é diretora, coordenadora, é gerente. Gerente disso, gerente daquilo. Eles têm atendimentos padronizados. Isso me chateia bastante (ATÍLIO, 2020).

Eu vejo como algo negativo. Por que coloca você na condição não de aluno, de cliente. Eu não acho que isso seja saudável. Por que isso muda o foco da relação com o aluno, com os pais (ATÍLIO, 2020).

Para Atílio as abordagens da escola são muito “mercadológicas” e o sentido que ele parece dar a essa palavra é que escola produz estratégias como que de marketing para convencer os pais de algo pela emotividade da relação com os filhos. Essas críticas a organização escolar, bem como a crítica anterior a pedagogia e a relação desta com o desempenho da escola no ENEM, indicam - tal como Manderlert, Brandão e Paula (2005) mostraram em relação a pais e mães vinculados a duas escolas do Rio Janeiro localizadas em bairros que residem pessoas de camadas médias e altas - que Atílio faz parte de um grupo restrito que, tendo alto capital cultural, “é dotado de recursos críticos, bem acima da média da população brasileira, para monitorar simultaneamente o desempenho dos filhos e dos agentes institucionais que compõem o corpo técnico-administrativo dessas escolas” (p. 757).

Por fim, voltando as ambiguidades da relação deste entrevistado com a escola do seu filho, continha uma pergunta no roteiro de entrevista se o entrevistado levou em consideração o perfil de pais e mães que matriculam seus filhos no Crescimento, ele respondeu que: “A escola [Crescimento] pelo menos estabelece um diálogo, pelo menos

as demandas são ouvidas, são encaminhadas. Enfim, me incomoda muito o público”.

Diante desta frase segui indagando-o sobre este tema, no que ele respondeu que:

Mas a gente não tem opção. Ou já gente vai pra isso ou vai pra escola pública. Infelizmente a escola pública tem as mazelas que a gente já conhece. Mas o público [do Crescimento] é um público que tem uma certa variedade, mas ele é muito concentrado na classe média. Então essa educação a partir de uma visão crítica para os filhos fica muito mais de casa. Você uma ou outra iniciativa na escola, mas não é o ponto principal dela fazer com que o cidadão faça com que o cidadão critique a própria classe (ATÍLIO, 2020).

O exemplo desse incômodo, dessa relação ambígua que Atílio mantém com os pais e mães da escola do filho e com sua própria classe ou fração de classe, aparece quando eu indago se é uma escola de classe média alta e ele afirma que

Sim, considero. E à medida que a criança vai avançando isso se torna mais evidente. Então é uma seleção financeira, econômica, sei lá o que. Por que eu vejo que tem a tal de umas formaturas que eu nunca fui, mas eu já ouvi falar, umas formaturas do ensino médio. Rapaz é sofisticado. Eu acho que a escola meio que organiza e os pais devem pagar alguma coisa. Não é tudo pela escola não. Eu só tenho as notícias que é em hotel famoso (ATÍLIO, 2020).

Essas formaturas descritas por este agente social podem ser compreendidas como parte das estratégias de distinção (NOGUEIRA, 1998) do colégio e das famílias, é um modo em que as famílias colocam em evidência seus recursos (GAYO, CABROL E MÉNDEZ, 2019), assim é uma forma de proporcionar as crianças mais um espaço de socialização em conformidade com os princípios éticos, estéticos e de conduta dos pais e mães (DIAZ, ARACENA, 2014). As crianças vão se familiarizando com espaços distintivos de consagração social. Além disso, o fato de Atílio não participar corrobora com a perspectiva de Rojas, Falabella e Leyton (2016) de que é preciso pensar as relações entre classe e identidade de classe, tendo em vista que os sujeitos não são sua posição e as suas identificações estão relacionadas a processos, práticas e dimensões afetivas. Isso também indicia que a escola é capaz de atrair pais e mães que se identificam com alguns aspectos da escola e não se identificam com outros.

Dentro daquilo que este entrevistado não considera como opção, além das escolas públicas, está, por um motivo diferente o Colégio Reino Infantil, sobre o qual ele afirma: “o Reino nem pensar”. Perguntei o porquê disso, e ele respondeu que:

Por que o Reino, eles têm umas práticas fascistas lá que não tem a menor condição. No sentido de autoritarismo, no sentido de exclusão mesmo. Lá o sistema é excludente. Ou você está de acordo ou a diretora chama seus pais e diz pra você ir embora. Esse relato eu já ouvi de várias pessoas. Pessoas sérias. Não é um boato. Se você tira nota baixa,

se você não se adequa, se você gosta da bagunça, digamos assim, se você é filho de uma pessoa que não está de acordo. Tudo é motivo. Logicamente que ela vai disfarçando os porquês (ATÍLIO, 2020).

Este último relato indica que a escolha da escola é também uma escolha moral (FUENTES, 2013), que os pais buscam além do aspecto escolar uma formação moral para os filhos (ROJAS, FALABELLA E LEYTON, 2016) e que os colégios se diferenciam a partir de diferentes formações morais (DIAZ, ARACENA, 2014). Atílio se opõe ao Reino por conta de um tipo de prática que condenada do ponto de vista moral, o que não quer dizer que ele adere acriticamente ao “clima moral” dominante da escola escolhida, tal como no caso de Atílio os pais negociam com essa moralidade.

Como últimas observações sobre esta entrevista, considero pertinente explicar algumas questões. A relação ambígua com a pedagogia da escola parece diretamente relacionada as suas possibilidades de levar os alunos ao êxito no ENEM. Este último parece ter um lugar bem importante para Atílio, tendo em vista que ele afirmou que a decisão de manter o filho na escola passou pela reformulação desta visando melhorar os resultados no ENEM, o que mostra centralidade dada a aprovação do filho no ensino superior (coerente com a trajetória ascendente da família via escolarização) tendo em vista que o filho faz apenas o sexto ano do ensino fundamental e essa reformulação começou a dois ou três anos, segundo o entrevistado.

A relação ambígua com a “estrutura de gestão” parece relacionada a socialização/escolarização “ambígua” deste agente social, que é formado em filosofia e direito e com mestrado em Administração (Gestão Pública). De modo geral a postura e as reflexões deste agente social durante a entrevista parecem ser mais filosóficas - e pareceu ser essa a fachada (GOFFMAN, 2014) que ele tentou construir, mas é como se houvesse algo de administrador que vez por outra se revela (como a sedução da estrutura de gestão).

Dentro dessa estrutura de gestão (que seduz, mas é criticada) um elemento positivo parece ser a possibilidade de diálogo e uma suposta inclusividade. A direção da escola é vista como “até inclusiva, pelo menos no discurso”. Esse discurso inclusivo parece servir sempre que se compara ao Colégio Reino Infantil, classificado como autoritário e excludente. Ou seja, existem valores morais que são decisivos na escolha do Crescimento. A “inclusividade” desta última escola esbarra em seu “ambiente elitizado”. Como diz Atílio, revelando mais uma vez a relação ambígua com o Crescimento, “Por mais que a escola tenha um discurso inclusivo a vivência da escola não é inclusiva”.

Por fim, em relação a este primeiro agente social entrevistado e a família que ele forma com sua esposa e seu filho, é possível afirmar em relação ao argumento central construído no capítulo 1 que, no momento da escolha (mas não somente) da escola, a “família” formada funciona a partir de uma lógica coletiva que leva em conta tanto os aspectos pedagógicos e valorativos (morais) pontuados por Atílio, quanto aspectos “estruturais” (físicos da escola), proximidade de casa e rede de relações privilegiados pela esposa/mãe. Este conjunto de elementos que justificam a escolha formam os princípios familiares (coletivos) e criam um tipo de disposição coletiva (no sentido sociológico bourdiano) da família para escolher a escola que se adequa melhor aos princípios da família.

Além dos princípios, os recursos familiares-coletivos também podem ser verificados. O capital econômico familiar para investir na escolarização do filho é obviamente maior considerando que os dois agentes são funcionários públicos. Isso possibilita não apenas pagar uma das escolas mais caras de São Luís, como pagar Cumon, Judô e outras atividades para o filho. O capital cultural, institucionalizado e incorporado, formado pelo grupo familiar é certamente “maior” (mais amplo e diversificado) que dos agentes sociais separados. Atílio e a esposa são formados em direito, ambos têm outra graduação, ele em Filosofia e ela em Letras (inglês). Ele é também mestre em Administração (Gestão Pública). Esse capital cultural familiar (coletivo) que se forma provisoriamente e permitem ações educacionais e “culturais” do pai e mãe tenham um efeito específico sobre o filho ampliando o leque de possibilidades para que ele vá construindo seu próprio capital cultural.

### **3.3 A legitimidade da escolha pela adequação entre família e escola**

Dito isto, já posso passar para a análise da entrevista do José. Este entrevistado, tal como está no quadro acima, se auto classifica como branco, estudou todo o ensino básico no Colégio Santa Tereza (privado) e no ensino superior fez Biologia na UFMA, e é filho de médicos. Hoje José é Biólogo do Ministério Público Federal<sup>51</sup>. Sua esposa é classificada por ele como branca, também estudou todo o ensino básico no Santa Tereza

---

<sup>51</sup> No caso deste agente foi possível verificar seus rendimentos através do portal de transparência do Ministério Público Federal, o que é importante para termos uma dimensão mais próxima do seu capital econômico. Seu salário líquido em 2021 era de R\$ 12.130. [http://www.transparencia.mpf.mp.br/conteudo/contracheque/remuneracao-servidores-ativos/2021/remuneracao-servidores-ativos\\_2021\\_Agosto.pdf](http://www.transparencia.mpf.mp.br/conteudo/contracheque/remuneracao-servidores-ativos/2021/remuneracao-servidores-ativos_2021_Agosto.pdf). Acesso em 06/02/2023.

e formou-se em Fisioterapia. Ela é fisioterapeuta na Unidade Mista do bairro Bequimão e também é filha de pai e mãe médicos.

A entrevista ocorreu no Ministério Público Federal, na sala de José, que fica no terceiro andar do prédio. Logo quando cheguei avistei, na sala ao lado, minha colega de doutorado que articulou a entrevista, cumprimentei ela e segui para sala de José, que trabalha sozinho numa sala espaçosa. Sentamos frente a frente, separados por uma mesa onde fica um computador e começamos a conversa logo após eu explicar brevemente a entrevista e ele autorizar a gravação.

De todos os entrevistados (as) essa é a família que vem de uma origem social melhor situada, tendo em vista que os quatro avós da criança (pais e mães de José e de sua cônjuge) são médicos (as), profissão não apenas mais prestigiosa que a dos demais avós como a que certamente garantia capitais econômico e cultural mais amplos na origem. Ou seja, diferente do entrevistado anterior, em que ele e sua esposa tinham uma trajetória ascendente em relação aos seus progenitores, a trajetória da família de José com sua esposa pode ser interpretada como uma tentativa de manutenção de uma posição social semelhante à dos pais e mães, mas levemente descendente em relação a eles (as). O sentido diferente da trajetória familiar contribui para uma forma diferente de interpretar e se posicionar no mundo.

Durante a entrevista José justificou a escolha da escola de várias formas, as principais foram a proximidade de casa, o “acolhimento” da escola aos novos pais/mães, a organização escolar, e certos “valores” morais-escolares. Inseparável desse último aspecto vem a oposição ao Reino, visto como uma escola mais “conteudista” e disciplinadora, enquanto que José e esposa buscavam uma escola que estimulasse certas habilidades em suas filhas e que contribuísse para o desenvolvimento das mesmas como cidadãs. Por fim, o conteúdo escolar, que é onde se insere a preocupação com o ENEM, aparece como critério da escolha pela permanência na escola.

Tal como pode ser visto no segundo quadro, José e esposa tem duas filhas, uma de 15 anos que faz segundo ano do ensino médio e outra de 12 anos que faz o sétimo ano, ambas estudam no Crescimento “desde pequenininhas”. Logo após perguntar a idade e série das filhas pedi que José descrevesse o percurso escolar das mesmas, mas ele respondeu de imediato sobre a escolha da escola, tema central da nossa conversa de acordo com o que eu expliquei a ele. Nessa primeira resposta José apresentou múltiplos critérios de escolha da escola, todos listados no parágrafo anterior apareceram de uma só

vez, numa resposta relativamente longa e que passa por diferentes dimensões, demonstrando um capital cultural que permite a construção de um discurso coerente, a avaliação e comparação de escolas e a reflexão sobre a “necessidade” das filhas em diferentes fases do ensino.

Destaco o início da resposta de José:

Bom, quando a gente foi colocar nossa primeira filha no colégio, a gente morava na época no Renascença, e a gente procurou algumas escolas próximas. Escolas e creches também. E a gente se sentiu muito confortável no Crescimento. A gente se sentiu primeiro acolhido por eles, com uma atenção aos novos pais, uma atenção ao novo aluno, uma atenção pessoal de falar o nosso nome, de dar as boas-vindas. Isso primeiro motivou bastante. E era uma escola já tinha uma tradição, que já estava no mercado a algum tempo, já tinha todo um ciclo de ensino completo, maternal, fundamental e médio, ou seja, era uma escola bem estabelecida (JOSÉ, 2020).

Esses primeiros elementos destacados por esse agente social indicam que num primeiro momento o que foi levado em conta tem menos a ver com aspectos escolares em si e mais a ver com o lugar social que ocupa esta escola, tanto por ser uma escola próxima - o que implica não só no pragmatismo da proximidade, mas se localizar num bairro que confere certo valor ao estabelecimento - quanto ser uma escola “tradicional”, ou seja, com reconhecimento social. Se esses dois elementos parecem trazer uma legitimidade prévia a escola antes dela ser conhecida, o que confirma a escolha também não é um aspecto escolar, mas sim um tipo de interação, de relação inicial, estabelecida entre pai/mãe e escola. Bairro, tradição e relação precedem os aspectos escolares, ao menos num primeiro momento.

A relação de José com o bairro Renascença remete a suas relações com sua família de origem. O pai e a mãe de José moram no Renascença enquanto que a esposa e os progenitores moravam no Maranhão Novo. Quando casaram, José e a esposa compararam um apartamento no Renascença, na rua do Colégio Crescimento, mas se mudaram para uma casa no São Francisco com o nascimento da segunda filha. No entanto, a proximidade com o bairro ou o desejo de pertencer a ele aparecem quando ele afirma que moram “no limite entre o São Francisco e o Renascença” ou que “todos os nossos serviços são no Renascença”. O que parece indicar um sentimento de pertença e/ou de legitimidade, confiança, do (no) bairro e nos serviços que se encontram nele, tal como a escola. Outro exemplo dessa relação é o fato de a família frequentar<sup>52</sup> a Igreja Católica

---

<sup>52</sup> “Tem a igreja de São Paulo Apóstolo que é aquela que fica no retorno do Crescimento, que ta construindo, tem a São Marcos, que é uma igreja que fica ali por trás da Lagoa da Janscem, entre a Lagoa da Janscem e

Paróquia de São Paulo Apóstolo, que fica no “retorno do Crescimento”. A escolha da escola aqui está ligada a um mercado residencial (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018).

Os aspectos acima apontam para a relevância da compreensão do papel dos determinantes espaciais e institucionais na produção da desigualdade educacional (AYED e POUPEAU, 2009), visto que o bairro do Renascença, tal como vimos nas estatísticas acima, está entre os bairros do litoral que apresenta características gerais bem destoantes e distintivas em relação aos demais bairros de São Luís. Para Ayed e Poupeau (2009) as desigualdades escolares associadas às desigualdades culturais são ainda mais acentuadas em contextos urbanos segregados. Além disso, o caso acima demonstra um “senso de investimento” de José e esposa 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 às outras famílias nas áreas de concorrência e um capital de mobilidade, uma 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 (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009).

Voltando aos critérios de escolha da escola, outros dois elementos aparecem de forma imbricada. A oposição ao Reino Infantil e a busca por certos valores morais-escolares emergem da seguinte forma no relato de José:

...na nossa família, a gente tem muitos outros sobrinhos e parentes que estudam no Reino Infantil, e sempre comentavam com a gente: por que vocês não botam no Reino e tudo? E a gente fazia a comparação que a nível de qualidade escolar, de projeto pedagógico, as duas se equiparam muito, tanto é que a gente vê no Enem elas se alternando um ano ou outro. Mas a gente acredita que os valores que uma escola tem em detrimento da outra, uma vai de encontro com o que a gente pensa e outra corresponde o que a gente pensa. Então assim, a nossa filha era estimulada em outras atividades, habilidades socioafetivas, habilidades motoras, desenvolvimento como cidadão e não como um futuro profissional. Questão de integração com a diversidade (JOSÉ, 2020).

Esse relato, que ainda faz parte da primeira resposta dada pelo entrevistado, mostra que a escolha pelo Crescimento também passa por certos valores morais, que os pais esperam encontrar na forma de valores escolares, ou, em outras palavras, inseridos na pedagogia escolar. Tal como vimos em relação a Atílio, aqui também se trata de uma escolha moral, todavia é importante lembrar que se tratam de valores familiares que

---

a avenida. E a São Luís Rei de França que é aquela lá do calhau. A gente frequenta as três, visita a pastoral da catequese. [Suas filhas também vão?]. Sim. A gente tem um envolvimento bem forte” (JOSÉ, 2020).

embora diversos encontram afinidade no “habitus” de classe média (FUENTES, 2013). O desejo que as filhas aprendam mais do que conteúdos, que elas tenham uma formação moral (ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016), que a educação seja mais do que um caminho para chegar a uma profissão, é decisivo para que esta família escolha o Crescimento em detrimento do Reino Infantil, que é visto como uma escola para alunos de outro perfil, “...o aluno mais calado, o aluno mais metódico, mais disciplinado”. Atribuir outro perfil aos alunos do Reino é uma forma mais ou menos velada de criticar os valores desta escola, uma oposição mais branda ao Reino do que vimos na entrevista com Atilio, o que indica também que há - tal como Moya-Diz e Hernández-Aracena (2014) afirmam em relação aos “colégios de elite” do Chile - uma formação moral que se diferencia de acordo com os colégios.

Essa dimensão dos valores morais que se tornam valores promovidos pela escola aparece novamente num momento mais à frente da entrevista, quando eu indago José sobre as atividades extra sala de aula da escola sobre um projeto do ensino médio onde diferentes equipes desenvolveram projetos sobre diferentes temáticas relacionadas a questões sociais, como “desde valorização de mulheres com câncer, pinturas de casas, reforma de centro de acolhimento de doentes, essa questão ambiental”. O exemplo da equipe da sua filha em uma atividade escolar é ilustrativo:

Já no ensino médio, eles começaram a partir do ano passados a desenvolver questões ligadas pra sociedade. Eu vi um projeto interessante onde cada grupo ficou responsável por levantar uma problemática da nossa sociedade e explorar essa sociedade. Por exemplo, a minha filha ficou responsável por ver essa questão do lixo na litorânea. Então eles foram, conheceram, fizeram reunião com os órgãos ambientais, promoveram campanhas de conscientização, de coleta. Então extrapolando a questão do conteúdo pra si, mas gerando novos valores pra sociedade (JOSÉ, 2020).

José busca que suas filhas desenvolvam esses valores e certas habilidades - “De correr, de pular, de valores de se expressar, de expressão artística, musical” - que certamente, caso a ação conjunta da escola com a família implique em êxito no aprendizado desses elementos, serão fundamentais para a construção do capital cultural incorporado das suas filhas, mais do que apenas o capital cultural objetivado (títulos escolares). Essa busca é observada também em outras atividades das filhas, a mais velha fez “dois anos teatro na escola”, teve aula de dança por sete anos no Centro de Desenvolvimento Soraya Lira que fica na Ponta D’areia e tinha aulas de inglês no Cultura Inglesa. A filha mais nova teve aula de dança no mesmo lugar, não chegou a fazer teatro e nem inglês, este último por que passou por uma reformulação e o inglês passou a ser

ofertado todos os dias. Após isso a filha mais velha também passou a ter aula de inglês apenas na escola.

Além da busca pelas habilidades em si, o entrevistado também consegue refletir sobre o momento em que esses elementos devem ser aprendidos - “a gente entendia que nessa primeira infância era necessário esse tipo de habilidade” - e quando é necessário pensar no aprendizado do conteúdo visando a aprovação no ENEM. Este último aspecto aparece tanto nessa primeira reposta de José quanto quando eu perguntei se ele e a esposa conheceram outras escolas. Nesse segundo momento ele afirmou que

...quando a gente foi pra essa manutenção... que eu to falando que é do conteúdo em si, a gente começou a ver o desempenho das escolas no Enem. Então a gente considerou, por exemplo, o Educalis e o Literato. O Educalis, por exemplo, eles utilizavam um sistema pedagógico conhecido nacionalmente, que é o Sistema Ari de Sá. E assim, a gente se encantou bastante com essa metodologia e tudo e ficou meio em Stand By. E a gente ficou sabendo que o Crescimento iria adotar esse sistema. Então a gente optou por manter ela mais um ano no Crescimento, o primeiro do ensino médio no Crescimento, em razão do segundo, que é esse ano agora, eles implantarem o sistema Ari de Sá. E de fato, ta sendo implantado e já está sendo utilizado o sistema Ari de Sá (JOSÉ, 2020).

Saber em que momento da escolarização diferentes “habilidades” precisam ser ministradas para as filhas, bem como estar a par dos sistemas pedagógicos das diferentes escolas (privadas) e seus resultados no ENEM e cogitar mudar de escola para suprir outra necessidade, indica o alto capital cultural incorporado do entrevistado e, como produto deste, um capital de informações sobre o sistema de ensino, as escolas, e seu funcionamento (HERÁN, 1996; NOGUEIRA, 1998), algo desigualdade distribuído na população ludovicense. Soma-se a isso o capital econômico familiar que permite a família mudar a filha para a escola privada que mais se adequa aos seus objetivos num dado momento e aos seus valores morais.

José ilustra o que Ball, Gewirtz e Bowe (1994) chamam de “*privileged/skilled choosers*” ou “optantes privilegiados/qualificados”, um tipo ideal construído por esses autores para tratar de um tipo de escolha feito por certo tipo de pais/mães no Reino Unido. Em outro trabalho (COSTA, 2017) eu já havia sintetizado esse tipo ideal me apropriando de Nogueira (1998), que afirma que se tratam de pais profissionais liberais e de classe média (funcionários públicos e ocupações científicas) que 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 do estabelecimento e as características do filho, importando também quem serão os colegas do filho.

Sobre o capital cultural deste agente, o que foi possível identificar durante entrevista é que, além da sua graduação em Biologia, ele fez uma especialização em Minas Gerais, enquanto que sua esposa tem duas especializações. José afirmou que tem uma biblioteca em casa “que tem tanto livros acadêmicos quanto literários” e que sempre estimulou suas filhas a ler. Ele afirma ler muito e que lê coisas do trabalho no trabalho e em casa outros tipos de leitura dos gêneros drama, ficção e livros religiosos. Quando pedi um exemplo ele citou Harlan Coben. No mais, sobre as práticas de lazer da família, ele cita que a esposa faz tênis de mesa e que gostam de ir à praia, a academia, a atividades ao ar livre e a igreja.

Todos esses aspectos fazem parte das estratégias de reprodução da família, da qual as estratégias escolares são uma parte. As chances de êxito dessas últimas são relativamente grandes se consideramos que se trata de uma família com capital econômico suficiente para investir na escola mais adequada para as filhas, com capital cultural para avaliar o processo educacional, e nos investimentos em atividades, como dança, teatro e inglês, que contribuem com o desenvolvimento do capital cultural das filhas. O conjunto desses elementos está disponível apenas a uma pequena parte das famílias ludovicenses.

Além disso, cabe lembrar, que as duas famílias de origem, do pai e da mãe, já possuíam um capital cultural objetivado e uma profissão prestigiosa que garante seu capital econômico. E não apenas os avós são médicos, José afirma ter “um bando de tio médico” e “primo médico”. Não surpresa, nem para ele nem para mim que faço a análise, que a filha mais velha diga “que vai ser médica, que não se vê fazendo outra coisa”. As aspirações da filha mais velhas condizem tanto com a posição social da família quanto com a “tradição” profissional familiar.

É inegável que há um encaixe - e uma busca da família por esse encaixe - entre a família, José e a escola, muito mais do que vimos na entrevista com Atílio. Isso também tem relação as fachadas (GOFFMAN, 2014) dos entrevistados, Atílio parecia querer se mostrar crítico a escola que escolheu, é como se legitimar sua escolha passasse por mostrar que ele percebia e não concordava com os “elitismos” da escola ou dos pais e mães, o que indica que ainda que os colégios busquem criar um ethos ou uma identidade

(MOYA-DIAZ; HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014) que atrai certo perfil de pais/mães, estes negociam com este ethos/identidade. José adota uma postura diferente, suas críticas a escola são comedidas, eu pude perceber durante a entrevista que ele não estava à vontade ou não desejava ser crítico da escola das filhas, é como se mostrar a adequação entre família e escola tornasse legítima sua escolha.

Isso não quer dizer que José não tenha críticas ou não enxergue “incoerências” entre discurso e práticas da escola. Quando perguntei se havia algo que ele não gostava na escola ele respondeu que

As vezes uma flexibilização de comportamentos, de valores, isso incomoda um pouco. Não que isso vá influenciar no sistema pedagógico. Pra gente isso é muito diferente na nossa família, essa questão pedagógica de conteúdo e de aprendizagem, outra é a questão administrativa. Então assim, é uma escola de alto padrão, então estuda de filho de desembargador, empresário, a filho de servidor público. Então as vezes quando um filho não é tão bem tratado, ou não é atendido nas suas necessidades individuais, tem uma pressão e as vezes o colégio cede. E é isso que incomoda. Mas isso não impacta o projeto pedagógico (JOSÉ, 2020).

É possível perceber, através desse relato, que mesmo em algo que ele discorda sua postura é de defender a escola e seus projeto pedagógico, isso por meio de uma diferenciação entre “administrativo” e “pedagógico” que parece querer “salvar” este último. Outro aspecto que revela isso é que sua resposta para essa questão foi curta, diferente de todas as outras respostas sobre as outras perguntas que foram longas. A escolha por falar pouco tem significado. E diante da curta resposta eu insisti no tema e perguntei se havia um tratamento privilegiado para pessoas de certa classe social, no que ele respondeu que: “Eu não diria que seria um tratamento privilegiado. Seria um julgamento injusto, umas facilidades pro aluno. Fazer uma segunda chamada, uma terceira chamada, ou reconsiderar o caso, uma recuperação, uma reprovação”.

Essas duas últimas falas de José possibilitam algumas reflexões importantes para esta pesquisa. Primeiro, o quase-fracasso escolar de alguns alunos associados a pais e mães com profissões prestigiosas implica que o capital econômico por si só não implica em bom desempenho e sucesso escolar (NOGUEIRA, 2004). Por outro lado, os relatos indicam também que a escolaridade sem rupturas dessas crianças é fruto das estratégias conjugadas da família e da escola (BRANDÃO, MANDELERT e DE PAULA, 2005). Se as famílias adotam “estratégias compensatórias” que podem explicar a quase inexistência de evidências inequívocas de fracasso escolar (DE CARVALHO, 2006), as escolas não são completamente autônomas em relação as famílias, já que, de acordo com José, cedem

as pressões das famílias. Certamente isso é também uma estratégia “da escola” (dos seus agentes) para manter pais/mães com alto capital simbólico e econômico, visto que o prestígio dessas escolas advém também de que seu público é este.

Além disso, esse relato de José indica, tal como afirmei no primeiro capítulo deste trabalho, a “autonomia relativa” dessas escolas privadas de alto custo uma negociação mais ou menos conflituosa que envolve consensos, dissensos, recursos e reconhecimentos entre a escola e os diferentes tipos de família ligados a esta. No exemplo dado por José a escola parece ter menos autonomia para impor seu padrão escolar a família com mais recursos e prestígio.

Voltando para o encaixe entre a família de José e a escola, foi possível perceber, ao final da entrevista, como este agente social assume os discursos oficiais da escola e os interpreta positivamente. Quando perguntei se ele interpretava como positivo ou negativo as afirmações da direção do Crescimento de que a escola se comporta como uma empresa, inicialmente ele respondeu que isso tinha aspectos positivos e negativos, mas em seu relato só apontou aspectos positivos e quase que reproduziu o discurso oficial da escola.

...tem seus lados positivos e seus lados negativos. Quando ela se comporta como empresa no sentido de sistematizar, hierarquizar, possuir planos de metas. Isso reflete na organização, que pode tá estruturado tanto a nível pedagógico quanto a nível administrativo. Tem gerentes administrativos, gerentes pedagógicos. Eu pelo menos tenho essa visão, ou eu procuro fazer essa visão, entre a questão administrativa e a questão pedagógica. E eu acho que isso tem talvez mais benefícios, talvez refletido pros pais, não sei como é a interrelação lá dentro, mas pra mim fica uma coisa positiva (JOSÉ, 2020).

Esses últimos relatos não apenas confirmam os encaixes que foram citados anteriormente - que diferem da relação de Atílio com escola e pais/mães, eles também complementam a perspectiva de Atílio de que há certas famílias que, junto com a escola, promovem festas “sofisticadas” em hotéis chiques. Ao que parece essas mesmas famílias, mais abastadas, tem um tratamento privilegiado da escola diante de possíveis fracassos escolares dos seus filhos (as). Como disse Perosa (2008) é muito provável que estes “estabelecimentos de ensino funcionem de maneira altamente ajustada às expectativas das famílias e contribuam decisivamente para a reprodução dos privilégios” (p.65).

No que tange a entrevista com este agente social e o argumento central desta tese, uma questão aparece como um possível entrave: José se coloca durante toda a entrevista como porta-voz da família. Ele quase nunca fala em primeira pessoa, sempre em terceira pessoa. Durante os trechos da entrevista citados aqui é possível observar que ele sempre utiliza “a gente” ou “nossa família” para falar das decisões, valores, opiniões. Ou seja,

não há elementos para diferenciar com mais detalhes os princípios que vem da mãe e os que vem do pai para formar os princípios familiares/coletivos identificados: proximidade, acolhimento, organização escolar e valores morais-escolares.

O discurso de José sobre sua família se adequa (no âmbito prático) ao que Bourdieu (1996b) classificou (no âmbito teórico) como antropomorfismo, ou seja, o relato dele é apresentado como sendo do grupo que, por sua vez, tem vontade, pensamento, ação como se fosse um ser unificado e coerente. Essa lógica aponta para o funcionamento da família como “corpo” (sua integração), mas oculta a divisão do trabalho pedagógico entre os pais, seus prováveis conflitos (BOURIEU, 2014) e não permite verificar a construção social da lógica de “corpo” ou mesmo verificar o funcionamento da família como “campo” (os conflitos e as disputas internas)<sup>53</sup>.

A construção dos princípios familiares é produto da posição social (de classe) da família no mundo, ainda que a posição de condição de classe não determine valores específicos, mas sim o espaço dos possíveis em termos valorativos. Como vimos no decorrer deste tópico, a “proximidade” tem relação com um mercado residencial, a organização escolar com a afinidade de José ou “da família” com a lógica empresarial e os valores morais escolares com o capital cultural do agente entrevistado.

Ainda que não seja possível mostrar com os dados que tenho como princípios advindos de dois (ou mais) agentes formam princípios familiares/coletivos (disposições ou habitus) provisórios, é possível afirmar que as profissões bem situadas do pai e da mãe, seus capitais econômicos, permitem a formação de um recurso coletivo (familiar) para pagar a alta mensalidade da escola para as duas filhas e outras atividades, como inglês, dança, teatro etc. Assim como os capitais culturais – dos quais é possível analisar seu estado objetivado dos dois agentes e o estado incorporado de José – funciona como um recurso que permite saber, por exemplo, em que momento da escolarização as filhas devem aprender certo tipo de habilidade/conhecimento.

### **3.4 Uma escolha simultaneamente pragmática e moral: outro tipo de adequação entre família e escola**

A próxima entrevista a ser explorada aqui foi feita com Mariano. Tal como está no quadro 1, este entrevistado se auto classifica como branco, não obtive informações sobre sua escolarização básica, mas seu ensino superior foi na Universidade Vila Velha

---

<sup>53</sup> Ver esse debate sobre as concepções de família em Bourdieu no Capítulo 1 desta tese.

(instituição privada de Vitória, Espírito Santo) onde se formou em Computação. Mariano é “Coordenador de Marítima<sup>54</sup>” da VALE S.A, seu pai é formado em Matemática e trabalha na mesma empresa e sua mãe é formada em contabilidade e trabalha na Receita Federal. Sua esposa é classificada por ele como branca, é formada em Enfermagem pela Universidade Federal Fluminense (RJ), trabalha no Hospital Sarah e é filha de pai e mãe advogados.

Durante a entrevista Mariano disse que sua mãe é “formada em contabilidade”, mas depois afirmou que só o pai tem ensino superior. Isso pode indicar que a mãe tem algum curso na área de contabilidade, mas não é formada em Ciências Contábeis. Por outro lado, a mãe é funcionária federal, enquanto o pai, apesar de formado de matemática, trabalha na Vale e não na docência (que é o mais comum), o que indica que é uma família com o peso maior do capital econômico do que do capital cultural. Não atoa Mariano estudou numa universidade privada. A família da sua esposa, por sua vez, vem de uma origem em que há um peso maior do capital cultural na definição da profissão, ambos advogados. O fato de a esposa ter estudado em universidade pública também aponta para isso. Filha de advogados que se tornou enfermeira, a esposa de Mariano não é qualquer enfermeira, a Rede Sarah paga aos profissionais de enfermagem um dos maiores salários do país, chegando a RS 12.953<sup>55</sup>. A entrada para trabalhar no Hospital Sarah se dá por seleção pública, o que aponta para as condições sociais para aprovação e o capital cultural da esposa.

A entrevista aconteceu no apartamento de Mariano, que fica no bairro Renascença, especificamente em frente ao Colégio Maple Bear que, por sua vez, é vizinho da Escola Crescimento. Quando entrei na casa vi logo um Teclado (instrumento musical) na sala da casa e ouvi sons que indicavam que alguém estava cozinhando, tratava-se da “secretária” como ele classificou. A entrevista aconteceu na sala da casa, não era possível ver outros cômodos visto que estes eram separados por portas. Vi rapidamente um quadro grande ao lado de quadros pequenos na parede (com pinturas que não consegui identificar), além de ter notado que o apartamento era “espaçoso”, mas não fiquei à vontade para observar a casa, pois Mariano em nenhum momento desviou o olhar de mim ou se ausentou durante a entrevista. Ele parecia estar tranquilo e a vontade, mas também foi extremamente objetivo nas respostas e parecia querer finalizar logo a entrevista.

---

<sup>54</sup> Diferentes dos funcionários públicos, não foi possível verificar o salário deste agente indiretamente.

<sup>55</sup> De acordo com o site [enfconcursos.com](http://enfconcursos.com) em matéria de outubro de 2020 intitulada “Rede Sarah: expectativa por Edital em 2021!”. Acesso em 08/02/2021.

Mariano e esposa têm duas filhas, uma de 7 anos que faz o 2º ano do Fundamental e outra de 1 ano (que também já está no Colégio Crescimento). De todos os entrevistados (as) foi o que apresentou razões mais pragmáticas para a escolha, a ponto de negar a preocupação com a pedagogia da escola ou com o ENEM ou mesmo com o valor da mensalidade escolar. A escolha de Mariano pelo Crescimento foi, segundo seu ponto de vista, sobretudo pela proximidade. No entanto, elementos valorativos aparecem nos critérios de escolha de Mariano em dois aspectos: quando ele permite que sua filha (a mais velha) escolha entre algumas opções de escolas dadas pela família e quando ele afirma ter uma “aversão” ao Colégio Reino Infantil.

Antes que eu perguntasse Mariano afirmou que “hoje elas estão no Crescimento em função da comodidade”, o que indica o peso da proximidade entre moradia e escola na escolha da família. Mais à frente ele afirmou que “Só tem eu e minha esposa aqui, então a gente atravessa a rua leva ela pra escola, a secretária busca e acabou”. O peso da proximidade entre moradia e escola não define por si só a escolha, ele é complementado pela escolha da criança. Antes de morar quase em frente ao Crescimento, Mariana e família moravam na avenida Mario Andrezza, num condomínio em frente ao Colégio Literato. No entanto, afirma Mariano, optou pelo Colégio Portal do Saber, que fica no Cohajap, relativamente próximo da sua casa (a 2,0 km), mas sem comparação com a proximidade do Literato. Nas palavras do entrevistado,

Como é que é nossa escolha, basicamente. Na época tinha o Literato e tinha o Portal. Eu levei a criança na escola e falei: o que você mais gostou? ‘Eu gostei mais dessa’ (...) Aqui a mesma coisa, eu dei as opções do Crescimento e do Dom Bosco. Onde ela se sentiu melhor é aqui que ela vai estudar. [Você perguntou pra ela?] Isso, perguntei pra criança (MARIANO, 2020).

Levar em conta a escolha da criança implica, dentre outras coisas, em não estabelecer outros critérios. Mariano afirma que a escolha “não era questão pedagógica e também não era essa questão financeira que hoje ta muito tabelado. Se você for olhar aqui tudo na faixa de 1500, 1600 reais, um colégio aqui nessa faixa”. Não levar em conta as diferenças de mensalidade, ainda que não muito grandes, entre as escolas, indica que economicamente a escolha da escola não pesa para a família, ou seja, parece estar adequada ao capital econômico familiar. Por outro lado, não diferenciar as escolas - “nesse período agora, eu Mariano... não vejo que a escola tal é melhor. Pra mim nesse início é tudo igual, não tem muita diferença” - indica um capital cultural incorporado relativamente baixo que não permite compreender diferenciações pedagógicas entre as escolas privadas e os efeitos disso sobre as crianças e/ou um baixo capital informacional

(BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005) ou capital de informação (HERÁN, 1996; NOGUEIRA, 1998) sobre diferenças internas (inclusive de desempenho) na fração privada do sistema de ensino.

O peso do capital econômico parece ser maior do que o capital cultural na família de Mariano. Apesar de ser graduado e ter feito um MBA em direção de projetos - que indicam seu capital cultural institucionalizado, quando perguntei se a família tinha biblioteca em casa e se tinha assinaturas de jornais ou revistas as respostas foram apenas “não”.

É pertinente, para exemplificar a questão do parágrafo anterior, que ele não apenas não diferencia as escolas que estão na região do Renascença, como ele entende que a diferença entre esses colégios e outros que estão em outros bairros menos estruturados - tudo indica que ele pensava no Educallis do Anil e no Bom Pastor no Cohatrac - é apenas a localização, ao menos para os níveis iniciais de ensino: “Acho que o conteúdo que é estudado é muito básico e muito igual. O que diferencia é a localização. Se for em outro lugar da pra pagar 1000 reais, 800 reais. Se for no Cohatrac, por exemplo, vai pagar 800, 700 reais”.

Apesar do relativamente baixo capital cultural incorporado e baixo capital informacional, os relatos de Mariano apontam para a relação entre segregação urbana e segregação escolar, ou para a relação entre escolha da escola e mercado residencial (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018). Os valores das mensalidades das escolas e sua classificação ou desclassificação social estão de fato ligados aos bairros que estas se localizam (AYED e POUPEAU, 2009, p.10) e muitas famílias que se ligam a essas escolas via de regra moram nos bairros das escolas ou em bairros próximos, o que implica na “contribuição das desigualdades socioespaciais à reprodução social e escolar” (AYED e POUPEAU, 2009, p.10). Obviamente o caso da família de Mariano é como se fosse o exagero desta relação, visto que ele reside em frente à escola.

Voltando para o fato de que a criança pode escolher sua escola - dentre opções dadas pelos pais, esse aspecto também parece estar ligado a um elemento valorativo (FUENTES, 2013). Priorizar “onde a criança se sentiu melhor” indica certa moralidade que valoriza que “a criança seja criança”, mas sem que haja uma preocupação de que isso seja orientado pedagogicamente (como vimos nos relatos de José). Ao que parece a escola só teria que permitir que a criança seja criança. Esse aspecto se revela moral quando ele aparece em oposição a outra moral escolar, a que o entrevistado imputa ao Reino Infantil.

(...) Reino eu já tenho uma aversão. Pelo povo daqui que fala, de questão de cobrar, de cobrança de criança. Eu não cheguei a conhecer lá, não fui lá, mas pelo o que a gente escuta falar, a questão de rigorosidade ne, criança não pode correr, criança não pode fazer isso. E eu sou totalmente contra isso aí. Quanto mais a criança seja criança, isso aí é decisório pra mim. Uma escola muito rígida to fora, por que acho que não é o momento de ser muito rígido com a criança de 7 anos (MARIANO, 2020).

A “aversão” ao Reino demonstra que a escolha pelo Crescimento é também uma escolha moral, baseada numa visão de mundo da família do que é ser criança (FUENTES, 2013; ROJAS, FALABELLA e LEYTON, 2016) e que há uma formação moral, um ethos, para cada colégio (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014). Para avaliar esse aspecto Mariano ouviu conhecidos que tem filhos que estudam no Reino, bem como ouviu amigos do trabalho que tem filhos que estudam no Crescimento. Quando eu perguntei se a escolha da escola era dele e da esposa juntos ele afirmou que sim, mas que é “muito mais da criança” dentro das opções dadas por ele e a mãe. Nesta mesma resposta ele reforça seu tipo de escolha moral, dessa vez mostrando que valorizar que “a criança seja criança” está também acima de aprender uma língua estrangeira (e por isso ele não escolheu a escola vizinha do Crescimento, a Maple Bear, conhecida por ser uma escola bilíngue), que é geralmente opção de pais que estão planejando cuidadosamente o futuro da criança. Pensar ou planejar o futuro profissional da sua filha não é uma preocupação para Mariano agora, o que é um aspecto de quem ocupa um lugar seguro e bem estabelecido no mundo social.

Essa daqui da frente eu não cogitei, a Maple. Não cogitei por que assim, o inglês eu acho que ela vai ter muito tempo pra aprender, entendeu? Acho que agora... minha filha não sabe nem falar português direito, vai botar ela estudar inglês cara? Então assim, acho que sair daqui, sei lá, já no segundo ano faz intercâmbio de um ano, volta, e ta falando fluente inglês, entendeu? Acho que isso aí é o de menos agora. O que tem que aprender agora é o básico de Português. O inglês pra mim nesse momento de criança não é primordial (MARIANO, 2020).

Isso não quer dizer que a família não invista em outras atividades que contribuirão ou podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades que podem ser importantes para suas filhas na concorrência a posições (escolares ou profissionais) disputadas e escassas numa sociedade concorrencial e desigual. A filha mais velha fez Cumon por aproximadamente seis meses visando “dar um gás na alfabetização pra ela ler mais rápido”, além de fazer vôlei na própria escola (por meio de um pacote esporte que a família adquire pagando um valor a mais) e faz aula particular de piano.

Um último aspecto que gostaria de ressaltar é que, a partir do ponto de vista de Mariano, não foi possível perceber dissensos ou tensões entre a família e a escola. Mas parece ser uma forma diferente e encaixe entre família e escola, pois como Mariano tem poucas expectativas quanto ao que a escola vá oferecer ele não tem muito do que reclamar. Todavia, quando perguntei se havia algo que ele não gostava na escola a resposta foi que

A parte comercial cara, acho que eles apelam muito a parte comercial. Tudo é vender, eles querem se vender, querem mostrar. [me dá um exemplo]. Por exemplo, eu fui na primeira reunião de pais e eles queriam mostrar que a escola tava fazendo isso, tava fazendo aquilo, mas é muito mais querendo se promover do que efetivamente dar alguma coisa pro teu filho (MARIANO, 2020).

Eles têm uma hierarquia lá dentro. Você chega ali nessa parte nova que eles fizeram e é um escritóriozão, bonitão. Parece uma empresa, é uma empresa mesmo. [isso te incomoda?] Eu não gosto muito não, preferia que fosse um pouco menor, um negócio mais acolhedor. Fica impessoal. É a relação mais cliente e fornecedor mesmo (MARIANO, 2020).

Esse incômodo com o funcionamento da escola abertamente como empresa também apareceu na entrevista com Atílio. Quando Mariano diz “Parece uma empresa” e logo em seguida “é uma empresa mesmo”, é como se ele descobrisse algo que fica relativamente oculto ou que de alguma forma ele “queira” esquecer: que a escola privada é uma empresa. Tudo se passa como se, mesmo escolhendo uma escola privada, Mariano desejasse que o aspecto empresarial da escola fosse ocultado, talvez por conta de uma representação social de que escolas devem educar e não buscar lucro. Como se a escola, a educação, fossem sagradas e estivessem em oposição ao profano que esteve/está fortemente presente na vida de Mariano (formação e trabalho no âmbito privado).

De modo geral é possível afirmar que a análise da entrevista revela que a escolha da escola por Mariano e esposa é inseparável da escolha residencial. Do ponto de vista deste agente social sua escolha tem relação, principalmente, com a proximidade de casa, que ele classifica como “comodidade”. No entanto, proximidade não é um elemento neutro, tendo em vista que bairros carregam valorações, prestígios sociais, infraestruturas etc. De acordo com François e Poupeau (2005) os agentes sociais estão socialmente e espacialmente situados, sendo o espaço geográfico socializado e estruturado por oposições e hierarquias sociais.

Nesse sentido, poder escolher um bairro com melhor infraestrutura e serviços, incluindo a escola das filhas, já é parte de uma estratégia parcialmente consciente e inconsciente de reprodução, tendo em vista que se de algum modo ele está correto de que

não há muitas diferenças entre as escolas é que todas elas são parte de um conjunto de condições e possibilidades de construção de um capital cultural que é inseparável do bairro e das famílias.

Sua perspectiva “pragmática” de escolha - que vimos ser também valorativa/moral na medida em que adota uma concepção do que é ser criança e se opõe aos valores da escola Reino Infantil - pode também ter relação com uma questão de gênero onde em certo tipo de masculinidade o homem é socializado para ser “frio”, objetivo, e a mulher socializada para ser sensível e cuidadosa, o que de certa forma se reproduz na formação de Mariano em Computação e da sua esposa em Enfermagem.

Diante disso é possível afirmar que a concepção do que é ser criança, o fato da escolha da criança ser levada em consideração e a aversão ao Reino formam os princípios familiares-coletivos, num discurso antropomórfico de Mariano sobre sua família (tal como na entrevista analisada anteriormente) em ele se coloca como representante do grupo familiar. Por conta disso não é possível discriminar se este agente fala apenas dos seus princípios ou inclui princípios que vem da sua esposa.

A “proximidade” da casa com a escola ou “comodidade” aparece na fala do entrevistado como outro princípio familiar-coletivo, um critério que o casal teria utilizado e que se justifica por eles serem de outra cidade - “sou só eu e minha esposa aqui”. Todavia este também pode ser interpretado como um recurso familiar-coletivo. Os capitais econômicos de Mariano e esposa, advindos de suas ocupações profissionais bem situadas, permitem que eles morem num apartamento no Renascença (bairro com renda média elevada), em frente à escola privada de alto custo das filhas. Somado a isto, este recurso familiar-coletivo, possibilita que eles tenham uma “secretária” (trabalhadora doméstica), que matriculem a mais velha em outras atividades (cumon, piano, vôlei) e que a mensalidade da escola não seja um peso para a família.

### **3.5 Do ENEM a pedagogia, da formação cidadã a escola-empresa: adequação entre família e escola e as tensões de um casal inter-racial**

Dito isto, a próxima entrevista que será explorada é singular, visto que foi a única entrevista que pude conversar com pai e mãe ao mesmo tempo. A entrevista com Maria e Callegário aconteceu em sua empresa de bolos, que fica no bairro do Bequimão. Quando cheguei no local, por volta de 19 horas, fui recebido pelo Callegário em sua sala. Expliquei para ele o motivo da minha presença e ele me acompanhou até o local em que Maria estava preparando bolos. Ela perguntou se tinha algum problema da nossa

entrevista acontecer ali e eu disse que não, então ela me deu uma touca de cozinha igual à que ela usava. A entrevista começou com Maria, visto que ela era meu contato, mas ela chamou o Callegário logo no início da conversa e então a entrevista aconteceu com os dois.

Tal como pode ser visto no quadro 1, Maria se auto classifica como negra, estudou o ensino básico em “colégio de bairro”, como ela definiu, se formou em Gastronomia na Universidade CEUMA, é empresária (proprietária de uma empresa que faz bolos para festas); seu pai é classificado por ela como “agricultor”, mas possui uma fazenda que aluga para produção de soja e sua mãe é vendedora de pacotes de cirurgia plástica. Callegário se auto classifica como branco, estudou todo o ensino básico no Colégio Batista, é graduado em Educação Artística e Teatro pela UFMA e em Arquitetura pelo CEUMA, é coproprietário da empresa com Maria e também é Arquiteto; seu pai é dono de uma Rede de Supermercados no bairro Bequimão e sua mãe trabalha na ALUMAR. Atualmente Maria e Callegário<sup>56</sup> residem no Planalto Vinhais 2.

Como é possível verificar por essa descrição, Maria e Callegário não vem de famílias com alto capital cultural, a profissão dos pais e mães não tem relação com este recurso. Por outro lado, as atividades do pai de Maria (que aluga fazenda para produção de soja) e do pai de Callegário (dono de rede de supermercados) indicam que as famílias possuíam algum capital econômico, o que aponta para um peso maior deste capital na origem familiar do casal. Não por acaso, apesar do capital cultural institucionalizado que Maria e Callegário adquiriram com o ensino superior, ambos escolheram graduações ligadas a questões mais práticas (gastronomia e arquitetura) e terminaram por se tornar empresários.

No decorrer da entrevista, Maria e Callegário apresentaram seus critérios de escolha da escola. O primeiro critério que aparece é a classificação da escola nos rankings do ENEM, diretamente ligado ao desejo de que o filho seja aprovado numa Universidade pública, especificamente no curso de medicina (desejo do filho). Além desses dois aspectos, Callegário mostrou certo “encantamento” pelo método construtivista da escola e pontuou como outro critério o acesso do pai/mãe a escola (ou um tipo de relação da escola com pai/mãe), onde aparece uma oposição bem suave ao Reino por conta deste aspecto.

---

<sup>56</sup> Para estes agentes sociais não foi possível a coleta indireta do capital econômico, tal como ocorreu com os servidores públicos.

Como é possível observar no quadro 2, Maria e Callegário tem dois filhos, um de 13 anos que está no 9º ano do ensino fundamental e um de 6 anos que está no 1º ano também do fundamental. O mais velho é classificado racialmente como “negro de pele clara” e o mais novo como branco. O mais velho estudou nos colégios Adventista, COC e Batista antes de entrar no Crescimento. O mais novo fez o maternal em outra instituição que não fui informado na entrevista e entrou no Crescimento no primeiro ano do fundamental.

Para Maria o primordial para a escolha da escola dos filhos foi a colocação no ranking do ENEM: “Quem tinha as melhores pontuações dentro do ENEM a gente ia atrás”. Afirmções como esta de Maria apareceram algumas vezes durante a conversa, mas sempre contrabalanceadas com a organização financeira da família e com as observações pedagógicas de Callegário. A afirmação acima foi a primeira resposta de Maria, eu tinha perguntado apenas a idade dos filhos e onde estudam. Como ela citou o espontaneamente o ENEM eu insisti sobre essa temática, e ela respondeu que

Sim, levamos em consideração o ranking do ENEM, na época era muito bom. E aí a gente teve um probleminha com o pai do Isaac, que ajudava. Daí ele teve que ir pro Batista. Inclusive na época que ele estava lá teve um ranking bom. E aí a gente conseguiu se organizar, por que a gente não contava mais com o pai do Isaac, e a gente voltou de novo pra escola que tivesse um bom ranking...Pra mim, Maria, eu levo muito isso em consideração. Já o pai do Lucas, que é meu esposo, leva em consideração as questões pedagógicas, blá blá blá, por que ele é professor... de Teatro (MARIA, 2020).

No relato acima é possível perceber algumas questões: 1) o filho mais velho de Maria tem outro pai biológico que, ao deixar de contribuir com as despesas educacionais, fez com que a família tivesse que se reorganizar financeiramente; a consequência disso é que Maria e Callegário tiraram o filho do COC e colocaram, provisoriamente, no Batista; 2) essa família foi a que, até aqui, deixou mais evidente o peso da escola no orçamento familiar - a necessidade de mudar de escola para se “organizar” financeiramente aponta para isso - o que pode indicar um menor capital econômico em relação as demais famílias; 3) as questões econômicas e os objetivos pragmáticos (a aprovação no vestibular) são determinantes na escolha da escola, mas Callegário parece sempre levar em conta os aspectos pedagógicos.

Um aspecto que comprova essa preocupação acima é quando Callegário afirma, sobre o Crescimento, que “Claro que...resultados, prioritariamente. (...) uma coisa que eu vejo é o método construtivista, é uma coisa que eu gosto muito de lá”. Todavia, além deste último aspecto, Callegário valoriza um tipo de organização escolar que permite um

tipo de relação do pai e mãe com a escola, especificamente, Callegário valoriza o acesso à escola, a possibilidade de entrar na escola e observar/avaliar seu funcionamento. Por esse motivo eles retiraram os filhos do Colégio Adventista da Cohab e também por isso eles escolheram o Crescimento ao invés do Reino Infantil: “O Reino... minhas dificuldades é uma questão de também ter acesso à escola, eu nunca conseguia sentar com o coordenador, ter essa relação”. Callegário complementa essa questão afirmando que

O Isaac já estou no Adventista da Cohab e daqui do Bequimão... Quando a gente veio morar aqui no Bequimão, a maior dificuldade que eu tinha com a escola, que é essa questão humanista, eu não conseguia entrar na escola. Eu ficava na grade... Pra mim isso a priori é preocupante, por que eu não conseguia ver como funcionava a escola, eu não sabia qual era a cara da professora do meu filho (CALLEGÁRIO, 2020).

No relato acima aparece uma leve oposição ao Reino, por parte de Callegário, que está ligada a forma de organização escolar e/ou a um tipo de relação entre pai/mãe e escola. Se para Callegário o Reino não era uma opção, para Maria sim, ela chegou a afirmar que “Ou era Crescimento ou era Reino”. Essa questão para Callegário é mais ampla do que a oposição ao Reino, já que a mesma crítica é feita ao Colégio Adventista, o que indica que a forma como a escola conduz sua relação com os pais (ou o modo como se organiza para isso) é um critério de escolha da escola para ele. Na divisão social familiar de competências, Callegário leva em conta aspectos pedagógicos, enquanto que Maria aspectos financeiros (organização do orçamento familiar) e pragmáticos (a aprovação no vestibular).

Os relatos acima apontam para o “senso de investimento” da família (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009). Tal como vimos em relação a José e esposa, o casal aqui analisado também busca encontrar circuitos escolares ajustados a seus recursos. Além disso, o caso de Callegário e Maria ilustra algo que Van Zanten (2007) chamou atenção: na escolha da escola de pais/mães de classes médias e altas é analiticamente pertinente levar a sério a reflexividade dos sujeitos sociais, que é um princípio da etnometodologia ou das pesquisas interacionistas. A reflexividade de Callegário e Maria sobre a escolha escolar se adequa a perspectiva da autora citada de que nas classes médias e altas as escolhas costumam gerar bastante ansiedade, tendo em vista as consequências destas para sua posição social.

Quando Maria afirmou, num relato já citado aqui, que seu filho mais velho “teve que ir pro Batista” foi uma escolha pragmática (financeira), já que Callegário afirmou que por ser ex aluno do Batista teve “um bom desconto lá”, bem como uma aposta “segura”

numa escola conhecida por Callegário (em detrimento de uma desconhecida). Entretanto, essa escolha pragmática não implica que Callegário não estivesse atento a questões educacionais. Ele diferencia o que ele chama de “método tradicional” do Colégio Batista do método construtivista do Crescimento.

Saber diferenciar as pedagogias das escolas não é natural - prova disso é que para Mariano a única diferença entre algumas escolas privadas era a localização - esse aspecto aponta para o capital cultural de Callegário e mais especificamente para um capital de informacional (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005) ou capital de informação (HERÁN, 1996; NOGUEIRA, 1998) sobre as diferenças entre escolas privadas ludovicenses, bem como para suas experiências (socializações). As graduações em educação artística e artes podem ter contribuído decisivamente para este capital cultural mais intelectualizado<sup>57</sup>, que permite diferenciar e avaliar pedagogias escolares, enquanto que suas experiências ligadas à sua formação docente - Callegário estagiou no Crescimento durante a graduação de educação artística - fornecem elementos empíricos para sua reflexão.

Ao descrever um pouco sobre suas experiências no Crescimento enquanto estagiário, Callegário revela uma relação “encantada” com o que ele chamou de “processo educacional” desta escola - que é outra forma de descrever o método pedagógico, bem como mostra sua escolha pelo crescimento também tem relação com o desejo de que o filho aprenda certos valores, o que ele chamou de “parte humanística” e “formação do cidadão”.

O que eu estagiei no Crescimento foi na educação artística. O teatro é mais escola pública. Quando eu entrei na escola eu me apaixonei pelo processo educacional... a sala de aula do meu filho, ela tem lousas em todas as paredes, as cadeiras deles são de rodinhas, eles trabalham em mesa, eles trabalham sempre em conjunto, o método de ensino deles é assim. Uma mesa aqui com cinco, seis, alunos que estão tratando um tema, e outra mesa tratando outro tema. E os temas e as propostas eles já chegam em sala de aula tendo uma visão prévia, eles não chegam pra aprendem simplesmente, eles já chegam com uma leitura. Quer dizer, então a escola prevê pra próxima semana pra passar um material pra o aluno ler a respeito de álgebra, por exemplo. Então ele já chega em sala de aula tendo um conhecimento a respeito de álgebra. Então ele chega lá pra somar dentro dos grupos e depois... então ele já chega como pensamento mais crítico, ele fala em sala de aula, ele conversa, ele dialoga. Isso pra mim é muito importante, então pra mim isso é a parte humanística, que pra mim é muito importante na formação do cidadão (CALLEGÁRIO, 2020).

---

<sup>57</sup> Uso essa classificação em oposição ao capital cultural mais técnico ou prático, geralmente ligado a cursos de ciências exatas, naturais, ciências sociais aplicadas ou cursos técnico-superiores.

Esses aspectos apontam que a escolha da escola por Callegário e Maria é, ao mesmo tempo, pragmática, pedagógica e valorativa. Esses dois últimos aspectos se confundem, optar por uma pedagogia ou método pedagógico é optar por uma visão de mundo, a partir de uma visão de mundo que implica certos valores, ou seja, trata-se também de uma escolha moral (FUENTES, 2013), de uma aspiração por uma formação moral (ROJAS, FALABELLA E LEYTON, 2016). O que confirma que os critérios acadêmicos não são os únicos para as famílias (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018) e que estas buscam projetos educacionais complexos (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020).

Ademais os relatos de Callegário e Maria revelam algo que se aproxima novamente da pesquisa de Van Zanten (2007) sobre pais da classe média francesa, especificamente quando a autora afirma que os pais entendem que a escola tem como função a aquisição de uma base linguística, intelectual e cultural comum que permita diálogos que visem uma melhora coletiva da sociedade, mas que essa compreensão entre em conflito com os objetivos individuais dos pais, sobretudo quando se trata do nível médio, quando os pais tendem a pensar no papel da escola para inserção no mercado de trabalho e nas universidades, o que faz com que haja uma dificuldade de conciliação entre ser bom pai e bom cidadão.

Dentro do aspecto pragmático estão a organização financeira familiar e o desejo pela aprovação no vestibular, aspectos que são parte das estratégias escolares e de reprodução da família. Callegário foi quem afirmou que o filho mais velho “quer medicina” e, diante disso, Maria disse que “a gente calculou e viu que era vantagem pagar uma escola boa e ele passar do que pagar medicina”. Na perspectiva de Maria:

... a gente queria que ele tivesse a maior oportunidade. Lógico que a gente sabe que tem o fator aluno, que ele precisa se esforçar. Tem o fator família também, que ele precisa ter um [inaudível] estruturado. Que é um dos motivos que a gente tirou a casa da empresa. Por que eles moravam aqui, então eles viviam essa loucura que é a empresa. Eu quis priorizar a escola. Então eu dou o máximo que meu poder aquisitivo poderia dar (MARIA, 2020).

Esse relato de Maria mostra, novamente, que a família investe parte considerável do orçamento familiar na escolarização dos filhos (o que indica a importância da escolarização), mas também aponta para outras questões que me fazem retornar para a reflexão sobre o capital econômico familiar. Maria, no relato acima, indica que casa e empresa se confundiam. Mais à frente ela afirmou que há três anos atrás eles moravam no Bequimão, onde atualmente é apenas a empresa e que com a ampliação da empresa -

por vezes eles tem 12 ou 13 bolos grandes por semana - eles fizeram uma consultoria com o SEBRAE e foram aconselhados a separar a casa da empresa. Foi quando se mudaram para o Planalto Vinhais 2.

A ampliação da empresa parece ter sido o que produziu as condições econômicas para a mudança de escola do Batista para o Crescimento, bem como a separação da empresa da casa, a escolha de um novo bairro e a escolha da escola dos filhos apontam para um capital de mobilidade (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009). A trajetória profissional de Maria e Callegário indica um sentido ascendente, Maria chega a afirmar isso num momento da entrevista - “a gente ascendeu”. Maria disse que “só tive a carteira assinada uma vez”, quanto foi atendente de loja, e “depois disso empresária”. Enquanto Callegário teve um percurso profissional mais diversificado, foi recepcionista do Teatro Arthur Azevedo, professor e arquiteto por 10 anos até se tornar empresário, uma trajetória que também tem um sentido ascendente.

O capital econômico das famílias de origem, especificamente da família de Callegário, foi fundamental para esta ascensão, tendo em vista que o terreno da antiga casa e atual empresa era do pai de Callegário e foi dado para ele e Maria. Esse aspecto se soma ao capital cultural institucionalizado de Maria, adquirido com a formação em gastronomia, e sua habilidade em fazer bolos. O capital econômico da família formada com Maria e Callegário permite que eles paguem 1900 reais na mensalidade do filho mais velho (eles não informaram o valor da mensalidade do filho mais novo), que tenham empregada doméstica, que aluguem uma casa para separar trabalho e residência e que viagem duas vezes por ano (eles não especificaram para onde costumam ir).

Como empresários, o capital econômico tem um peso muito maior para essa família do que o capital cultural. Ainda mais que a reprodução do capital econômico dependa diretamente do seu trabalho na produção dos bolos. Isso se revela quando eu pergunto se eles têm biblioteca em casa e Maria responde: “Temos. Não temos tempo de ler, mas tentamos estimular o Newton a ler”. Callegário complementa a resposta afirmando o seguinte:

O mais novo gosta mais de ler. A estrutura da escola favoreceu isso. Eu busco o mais novo 12:15h. Eu vejo a cara da estagiária me entregando ele. Então eu tenho um feedback, eu pergunto logo, pra saber sobre o comportamento dele, alguma coisa. E eu espero meia hora pro outro sair. A escola reformou, criou um espaço chamado “Mauricio de Sousa” ... todo dia eu vou pra biblioteca, a infraestrutura ficou atrativa... ele escolhe [um livro da biblioteca] eu sento com ele... não é por que ele vê a gente com o livro, por que a gente não tem nem tempo... (CALLEGÁRIO, 2020)

Esse relato pode indicar que o capital cultural incorporado do filho mais novo esteja sendo construído em condições melhores do que do filho mais velho. Como foi dito em parágrafo anterior, o mais novo entrou no Crescimento desde cedo, no 1º ano do fundamental, isso por que a família passou por uma melhora nas condições financeiras proporcionada pela ampliação das vendas. Ao mesmo tempo a escola passou por reformas na biblioteca tornando-a “atrativa”, além das aulas de “inglês todos os dias”, como disse Callegário, que avalia que o filho de seis anos vá chegar aos 12 anos “com muito conhecimento de inglês”.

É relevante destacar que, no mesmo relato acima onde eu havia perguntado aos entrevistados se eles tinham livros em casa, Callegário passou da citação do gosto pela leitura do filho mais novo para o gosto pelos jogos online do filho mais velho. Não tenho informações suficientes para refletir sobre o capital cultural do filho mais velho, todavia essa passagem da leitura para os jogos é interessante. Pode indicar que, em relação ao filho mais velho, as condições financeiras da família em transformação, as mudanças de escola (Adventista, COC, Batista) e a entrada no Crescimento mais tardia em relação ao mais novo impliquem numa maior dificuldade de construção do seu capital cultural incorporado (ou apenas menor em relação ao mais novo).

Vale destacar que o gosto pelos jogos não está em oposição a construção do capital cultural do filho mais velho. Pelo contrário, os jogos classificados como RPG - a sigla quer dizer “Jogo de Interpretação de Papéis<sup>58</sup>” - podem contribuir na construção do capital cultural. Por outro lado, em relação ao filho mais novo, os aspectos citados - a ascensão familiar, escolha do Crescimento e as reformas escolares - podem contribuir para o gosto pela leitura, a capacidade interpretativa etc, compensando o baixo capital cultural incorporado do pai e mãe, que afirmaram não ter tempo para ler.

Vale destacar que não apareceu nenhum dissenso entre família e escola até que eu tocasse na questão racial. Para entrar no assunto contextualizei aos dois que as pesquisas que eu tenho lido apontam para o caráter racial de desigualdades escolares e desempenhos. Foi diante disso que Maria lembrou que “na turma dele do ano passado só tinha um negro, que foi convidado a se retirar da escola” e afirmou que sentiu “um pouco

---

<sup>58</sup> Em matéria no site Brasil Escola da Uol, é dito que nos jogos de RPG “um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de ‘narrador’ ou ‘mestre’, que vai explicando o desenrolar da trama; e existem os jogadores, que modificam a história à medida que interpretam seus personagens”. Ver: <https://m.brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>. Acesso em 13/02/2021 às 11 horas.

de racismo nesse caso” afirmando que “talvez tenha sido estrutural, não consciente da escola”. Ela relatou que

... se, talvez, ele fosse um menino branco bem-nascido ele não teria sido convidado a se retirar da escola. Ou se ele fosse negro de bom poder aquisitivo... Ele era que nem a gente, um pessoal que tem lá suas dificuldades, faz seus sacrifícios, e consegue. Na turma do Isaac tem gente rica mesmo. Não tem pobre, vamos começar por aí. A mensalidade do Isaac é 1900 reais. Não tem pobre, mas tem gente que ta lá ralando até uma hora dessas e as vezes tem que fazer concessões, joga pra cá e joga pra lá, e tem gente que paga o ano inteiro tranquilamente. No caso do Vini, eu senti que não houve um esforço maior da escola. Assim, ele incomodou, vaza! Eu acho que se ele fosse um menino branco e bem-nascido, eu acho que a história dele teria sido diferente sim (MARIA, 2020).

Além de aparecer certo dissenso ou tensão de Maria em relação à escola, sua interpretação sobre o caso aponta para uma intersecção ou sobreposição entre raça e classe que tanto reafirma algo já apontado por José - de que há flexibilização de comportamentos e regras para famílias bem situadas permitindo, por exemplo, uma segunda chamada, terceira chamada, ou reconsiderar uma recuperação ou reprovação - quanto complementa essa interpretação, indicando, do ponto de vista de Maria, que se as regras são suavizadas em benefício de famílias bem situadas e brancas, essas mesmas regras valem “ao pé da letra” para famílias com menor capital econômico e simbólico e, sobretudo, se forem famílias negras.

Em relação a essa interpretação de Maria, é possível dialogar com a perspectiva de Neusa Santos (1983), que afirma que raça é noção ideológica que serve como critério social para distribuir posições de classe. A família citada, do “Vini”, tem capital econômico para pagar a escola, mas, como veremos abaixo no relato do Callegário, o filho não parece ter construído um capital cultural suficiente para se adequar a escola. A relação entre classificação racial e menor capital cultural não é um fato isolado, Alves, Soares e Xavier (2016) mostram em sua pesquisa, feita com dados das edições de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 da Prova Brasil (realizada pelo INEP), que “alunos discriminados segundo a cor/raça, com condições socioeconômicas e em escolas semelhantes, têm resultados significativamente distintos” (p.60). A pesquisa aponta para a relevância de refletir sobre o peso das classificações raciais não apenas no acesso a determinadas posições sociais, mas numa diferença na construção do capital cultural de famílias com diferentes racializações.

Esse dissenso entre Maria e escola, que envolve tensões e sobreposições entre raça e classe, também aponta para outras questões, como um dissenso interpretativo com

Callegário e também o obriga a reconhecer os limites do lado “humanista” da escola, como ele havia classificado. Callegário ressalta, em sua interpretação sobre o fato, a importância dos resultados educacionais para uma escola como o Crescimento: “Por outro lado a gente sabe que o Vinícius já vinha apresentando problemas desde anos passados. O que é muito importante pra escola que opta por resultados finais”. E para ele isso está intimamente relacionado com aspectos empresariais: “é um aluno que, friamente pensando, eu como empresário, ele não me interessa, ele não me interessaria”.

Enquanto ele explicava essa interpretação Maria o interrompeu afirmando que “é fácil pra ti relativizar”, indicando que Callegário interpretava assim ou “relativizava” por ser branco e, portanto, não conseguir compreender a interpretação de Maria, que se auto classifica como negra, sobre como opera a junção entre ser negro e não ser “bem-nascido”. Dentre outras coisas essa tensão entre o casal aponta para possíveis tensões numa família inter-racial. Callegário respondeu que:

Eu não to relativizando, eu to observando friamente a situação. (...) é um aluno que não trazia bons resultados em sala de aula, bons trabalhos. Enfim, então eu acho que acabou sendo pra escola desinteressante, que é um peso que a gente acaba carregando, por que foge bastante da questão humanística que eu mencionei, vai pra outro lado, é o outro extremo. É o balanço, na verdade. E a escola de fato não se interessa (CALLEGÁRIO, 2020).

Sendo ex-professor e empresário, Callegário acredita tanto na legitimidade do jogo educacional, de que o aluno deve ser avaliado pelos seus resultados educacionais, pelo seu desempenho, quanto na legitimidade da lógica empresarial, de que é legítimo para uma escola-empresa, que aposta no alto desempenho escolar do alunado, excluir alunos que não dão o resultado esperado. Além disso, a justificativa de Callegário de que a escola não se interessa porque o aluno não traz resultados educacionais pode ser contraposta com os relatos de José que afirmou que para filhos de desembargadores ou empresários a escola flexibiliza suas regras fazendo terceiras chamadas de provas e reconsiderando recuperações ou reprovações.

A comparação entre os relatos de José e este de Maria/Callegário reforça a reflexão construída desde o Capítulo 1 desta tese de que a autonomia/dependência “super-relativa” da escola é uma negociação conflituosa em que princípios e recursos escolares e não escolares estão em jogo. Em relação a família citada por Maria/Callegário que possui menos recursos (capitais econômico e simbólico) e a criança tem um menor capital cultural, a escola teve autonomia para fazer valer a lógica escolar da escola, o que segundo

José não ocorre com famílias com mais recursos e prestígios onde os critérios escolares são flexibilizados.

Em resumo o que é possível concluir da entrevista é que a trajetória ascendente da família cria uma cumplicidade (ausência de críticas) com a escola e até um tipo de “encantamento” com a mesma, tendo em vista que eles entendem que o filho está no melhor lugar educacional possível. Maria, que é agente central na reprodução do capital econômico da família, observa os rankings do ENEM, acredita e confia neles, o que significa uma confiança na escola por meio destes; Callegário, que parece ter maior capital cultural (incorporado ou intelectualizado) construído pelas suas graduações e suas experiências escolares como aluno e professor de escolas privadas (Batista e Crescimento), acaba por desenvolver uma relação encantada com a pedagogia do Crescimento que se reafirma sempre que compara com outras escolas (Adventista, Batista etc).

O único aspecto, identificado na entrevista, capaz de tensionar o encantamento e segurança de ambos (com os rankings e com a pedagogia) é a questão racial apontada por Maria - bem como tensionar a própria relação do casal inter-racial com diferentes pontos de vista por diferentes experiências racializadas. É dentro do debate sobre a questão racial que o aspecto valorativo da escolha da escola que é apontado por Callegário - que o aspecto “humanista” da escola que possibilitaria ao filho desenvolver valores como diálogo, pensamento crítico e cidadania - é confrontado fazendo com que ele reconheça os aspectos empresarial e resultadistas do Crescimento.

Diante disso, o que é possível afirmar que o lugar da escola nos rankings do ENEM, o método construtivista, o acesso da família à escola e a oposição ao Reino formam os princípios familiares-coletivos desta família. Estes princípios, coletivos, sempre provisórios, advém das disposições dos agentes particulares e são mobilizados quando a família precisa agir como família na escolha da escola e em outras situações. Neste caso em particular é possível observar “a família” agindo como corpo, ou seja, sua lógica de integração que aparece na divisão social e sexual das competências familiares (Callegário avalia os aspectos pedagógicos, enquanto Maria prioriza os aspectos financeiros e pragmáticos, como a aprovação no vestibular); bem como a família funcionando como campo, com suas lógicas de fissão e suas relações de força, que aparecem como a temática “racial” vem à tona.

Os recursos familiares-coletivos, sobretudo o capital econômico familiar, aqui são mais facilmente observáveis em sua forma coletiva visto que a renda da família advém da empresa familiar em que os dois estão diretamente envolvidos. Por sua vez, a forma coletiva do capital cultural da família, formado pelos capitais dos agentes individuais, permite que aspectos pragmáticos e pedagógicos em relação a escola criando uma competência avaliativa que só pode existir quando estes agentes estão agrupados e agem enquanto família.

### **3.6 Entre a proximidade de casa e centralidade da aprovação no vestibular**

As duas últimas entrevistas que serão exploradas neste capítulo foram realizadas no período de isolamento social devido a pandemia de covid-19 iniciada em 2020. Para que a pesquisa não fosse interrompida adotei a estratégia de realizar entrevistas por vídeo chamadas com os entrevistados. O primeiro contato foi feito via aplicativo WhatsApp, pelo meio do qual eu me apresentava, citando o nome do meu contato que já havia falado com o entrevistado e confirmado a entrevista. Tanto com Elza quanto com Martins, os entrevistados, eu dei opções de aplicativos para realizarmos a videochamadas, Elza escolheu a vídeo chamada por WhatsApp, enquanto Martins optou pelo Google Meet. No caso da videochamada por WhatsApp usei um aparelho celular para a chamada, deixei na função viva-voz, e utilizei outro aparelho para gravar o áudio da conversa.

Isto posto, tal como é possível observar no quadro 1, Elza se classifica como parda, estudou o ensino fundamental na escola privada São Vicente de Paula e o ensino médio no antigo CEFET-MA (Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão), hoje IFMA (Instituto Federal do Maranhão), onde cursou o técnico em eletrônica. Se formou em pedagogia pela UFMA e hoje é professora da educação infantil pelo Município e professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Estado<sup>59</sup>. Seu pai trabalhou em lavoura, garimpo e foi comerciante, enquanto sua mãe foi classificada como “do lar”. Em relação ao seu cônjuge, Elza o classificou como pardo, não obtive informações da sua escolarização básica, mas no ensino superior se formou em pedagogia pela UFMA. Em termos de profissão o marido de Elza presta serviços gráficos para escolas. Seu pai era relojoeiro e trabalhava na Assembleia Legislativa (a função não foi informada) e sua mãe

---

<sup>59</sup> O piso salarial (salário bruto) dos professores da Rede Estadual do Maranhão é de R\$ 6.867,68 e a média salarial para professor(a) do Município de São Luís é de R\$ 2.178,99 (sendo o teto salarial R\$ 4.145,32). Com isso é possível estimar que esta agente receba entre 6 e 8 salários, ou seja, tem um capital econômico muito maior que a maioria da população ludovicense.

foi classificada como “professora sem formação”. Hoje o casal reside no bairro Parque Atenas.

Essa descrição indica que, dentre os entrevistados (as), Elza é a que tem a origem social mais “baixa”. As famílias de origem dela e do marido não apresentam capital cultural institucionalizado (formação superior) e nem profissões que indiquem algum capital econômico. O trabalho do pai do esposo de Elza na Assembleia Legislativa, bem como o trabalho da mãe como professora (sem ensino superior), podem indicar algum capital social, mas a entrevista não forneceu elementos para analisar isso. Elza e marido obtiveram um capital cultural institucionalizado (a formação superior), o que aponta para certa ascensão em relação aos pais, apesar de que o curso superior em pedagogia é pouco prestigioso, regularmente destinado a classes menos favorecidas e o trabalho como professor (a) das séries iniciais da educação básica costuma ser mal remunerado. No entanto, ao que tudo indica, Elza não se encaixa nessa descrição, ela faz parte de um grupo de professores (as) do ensino básico concursados e, no caso dela, duplamente, pelo Estado e pelo Município, o que significa um capital econômico maior que grande parte da população e uma ascensão em relação a família de origem. Não é possível avaliar o capital econômico do seu cônjuge apenas pela descrição de prestador de serviços gráficos.

Em relação a escolha da escola, os principais critérios apresentados por Elza foram a proximidade de casa, a estrutura física e a “qualidade” da escola, na qual ela engloba os resultados desta no ENEM e o “preparo dos professores”. Tal como pode ser visto no quadro 2, o filho de Elza é classificado por ela com pardo, tem 11 anos, cursa o sexto ano do ensino fundamental e antes de entrar no Crescimento (em 2019) estudou no Dom Bosco. Quando perguntei por que ela havia escolhido o Dom Bosco ela repetiu como critério ser “uma escola bem colocada nas pesquisas, em termos de qualidade” - o que indica que qualidade para ela diz respeito, sobretudo, a resultados no ENEM, mas também mencionou que “o meu marido ele atende as escolas na questão dos serviços gráficos. E aí ele criou algumas amizades”, o que pode indicar o peso de um capital social do marido na escolha pelo Dom Bosco.

Uma das primeiras perguntas que fiz para Elza foi o porquê da escolha do Dom Bosco, no que ela respondeu que

Olha, o meu marido ele atende as escolas na questão dos serviços gráficos. E aí ele criou algumas amizades e tal. E além do mais a gente verifica muito a questão das pesquisas de qualidade de escola, então a gente escolheu o Dom Bosco justamente por isso. Por que a gente fez umas pesquisas e viu que ele é uma escola bem colocada nas pesquisas, em termos de qualidade né. E aí quando a gente passou pro

Crescimento, a gente também escolheu o Crescimento por esses critérios. Mas principalmente também pelo critério da facilidade do acesso a nossa casa (ELZA, 2020).

Nessa primeira resposta apareceram como critérios de escolha as amizades do marido e a boa colocação da escola nas pesquisas (um modo de se referir aos rankings do ENEM). Repete-se aqui o que disse Van Zanten (2007) em relação ao contexto francês, as famílias que tem relações com atores do campo educacional tendem a privilegiá-los como fonte de informação. Além disso essa mesma autora afirma que pais de classe média e alta fazem “pequenas pesquisas” para escolha da escola dos filhos. Todavia, no contexto de Van Zanten os pais costumam desconfiar de meros resultados escolares em exames, ao contrário do que vemos nos relatos de Elza.

Por sua vez, a escolha pelo Crescimento é justificada por esses mesmos critérios, somados a outros elencados depois como “estrutura física” e o “preparo dos professores”, mas o critério central apontado pela entrevistada foi o “acesso” à escola, ou seja, a logística para deixar e buscar o filho provocada por uma mudança de endereço da família. Eles residiam no Parque Pindorama e mudaram-se para o Parque Atenas. Esse aspecto reafirma que a escolha da escola está ligada a um mercado residencial (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018).

O critério do acesso à escola parece ter um peso muito maior que outros critérios na decisão. A soma do bom desempenho nos rankings do ENEM e a localização que permita uma logística para que os pais deixem e busquem o filho no colégio é decisiva para essa família, mais do que para as outras famílias que vimos até aqui, indicando o peso do capital de mobilidade para esta família (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009). Prova disso é que, após Elza informar que eles visitaram a escola antes de escolher, eu indaguei se ela e marido visitaram outras escolas e ela respondeu que:

Não. Na realidade a gente tava querendo colocar no Educallis. Mas não botei no Educallis porquê? E por que que eu queria botar? Eu queria botar no Educallis por que eu conhecia algumas pessoas, algumas amigas que tinham filhos no Educallis e diziam que a escola era boa, porém não tão cara. E aí a gente queria botar, mas pelo fato de não ser próximo de casa, infelizmente a gente acabou nem indo lá, fazendo aquela visita pra conhecer a escola. E assim, eu te digo com toda sinceridade, o principal critério mesmo, um dos principais critérios, foi a questão do acesso. Por que como eu trabalho e meu marido trabalha e nosso tempo é pouco, então ficou bem complicado a gente colocar a criança numa escola de difícil acesso (ELZA, 2020).

Eu insisti nessa questão e, considerando que outros entrevistados citaram o Reino, perguntei se não tinham considerado esta escola. Mas a resposta de Elza foi a mesma em relação ao Educallis, de que “nem foi no Reino Infantil” por que “procurou logo uma

escola próxima”. Ou seja, esta é a primeira entrevistada em que não aparece nenhum tipo de oposição ao Reino, nem uma oposição “branda” (como em José e Maria/Callegário) e muito menos uma oposição “acentuada” (como em Atílio e Mariano). Não diferenciar as escolas em seus aspectos pedagógicos não é natural - vimos que Mariano não vê diferenciação pedagógica, enquanto outros entrevistados, como Callegário vê muitas diferenças - e provavelmente indica um capital cultural incorporado (sobretudo em sua versão intelectualizada) não muito alto, apesar da formação de Elza em pedagogia.

Para esta família, especialmente para Elza, parece que o pragmatismo (proximidade de casa e boa colocação nos rankings do ENEM) na escolha da escola é o aspecto mais decisivo. Esse aspecto se deve, ao menos parcialmente, a necessidade desta família de dedicar bastante tempo ao trabalho para manter um estilo de vida que permita a escolarização do filho numa das escolas mais caras e prestigiosas de São Luís. Elza e esposo não tem profissões “estabelecidas” ou prestigiosas no ensino público ou que confirmam alto capital econômico no ensino privado.

O pragmatismo as vezes passa como se não fosse valorativo, como se fosse meramente “técnico” ou neutro do ponto de vista de valores, como se fosse um não-valor. Todavia, o pragmático, o prático, esconde valorações. Na escolha da escola, assim como em outros contextos, a escolha pragmática da escola, em oposição as escolhas por critérios pedagógicos por exemplo, revela certos valores. A crença de que educação de qualidade é a que possibilita a aprovação no vestibular é um desses valores, tendo em vista que preconiza a preparação para inserção profissional em detrimento de outros aspectos.

É interessante que Elza se declare evangélica e acreditando na necessidade de transmitir valores cristãos ao filho, mas não delegue a escola essa tarefa. Num dado momento da entrevista ela afirma que “o que a gente pode deixar de melhor pro filho, na minha opinião, são os princípios cristãos... e o outro é uma educação de qualidade”; em outro momento ela reafirma isso acrescentando que

...tanto o Dom Bosco quanto o Crescimento eles não se direcionam assim pra questão da religião. Aí por conta disso, já que não direciona pelo menos não vai criar conflito na cabeça da criança. Melhor ser assim pra não criar confusão, já que nós somos evangélicos (ELZA, 2020).

Esse relato indica que apesar de declarar-se espontaneamente cristã, o que aponta para a centralidade da religião para a entrevistada, suas escolhas escolares em relação ao filho não foram pautadas pelo aspecto religioso, mas sim por um aspecto propriamente escolar, a “qualidade” da escola (especificamente seu êxito em relação ao desempenho dos alunos no ENEM).

A escolha de uma escola de “qualidade”, e especificamente do sentido de qualidade dado pela entrevistada, mostra o peso da estratégia escolar desta família para que o filho chegue a uma universidade pública. Para uma família que não tem um grande capital econômico e que ascendeu (em relação a família de origem) via escolarização superior, é compreensível esse tipo de ênfase. A escolarização do filho é aspecto fundamental nas estratégias de reprodução da família e nisso é necessário incluir o fato do casal ter apenas um filho, ou seja, as estratégias de fecundidade (BOURDIEU, 2007) do casal são fundamentais para que eles possam garantir um alto investimento escolar. Não ter mais de um filho para quem não tem grande capital econômico, mas tem algum recurso, significa poder investir na escolarização.

As estratégias de reprodução via escolarização de Elza e do marido seguiram esse sentido de se escolarizar para ascender socialmente. Elza escolheu pedagogia por que queria entrar na universidade - por incentivo de amigos e “não pelos pais” - e era, em sua avaliação “o curso que ia ser mais fácil pra eu passar”. Seu marido fez pedagogia por que estava concorrendo a uma vaga do NPOR (Núcleo de Preparação dos Oficiais da Reserva) para ser oficial temporário do exército e para isso precisava de um curso superior, mas nunca trabalhou na área. Apesar disso o cônjuge de Elza manteve uma relação com a educação, já que presta de forma autônoma serviços gráficos para escolas, possivelmente uma forma de converter o conhecimento aprendido na pedagogia para outra área.

O investimento numa escola de qualidade, ainda que vise como fim último a aprovação no vestibular, é também uma forma de investir na construção do capital cultural do filho. Vale lembrar que, diferente de Elza e o marido, o filho do casal nasce numa família com pai e mãe com capital cultural institucionalizado. A mãe, além da graduação, é pós-graduada em educação infantil. O Crescimento, de acordo com Elza, é uma escola que desenvolve projetos, feiras, mostras culturais e realiza passeios para teatro, para o Reviver, museus, ou seja, lugares que “pudessem trazer oportunidades culturais para criança”.

Além disso Elza avalia o inglês da escola como ótimo, com uma carga horária elevada, tendo aula todos os dias, e por isso ela afirma não ter colocado o filho num curso de inglês. O jovem faz escolinha de futebol e já fez Cumon, visando “que ele aprendesse a ter autonomia de buscar seus próprios conhecimentos”, mas ela o retirou desta atividade na pandemia (2020). A busca pela construção da autonomia indica que as escolhas escolares de Elza e Marido também são escolhas morais (FUENTES, 2013), que ela busca uma formação moral para o filho (ROJAS, FALABELLA E LEYTON, 2016). A entrada

no Cumon visava também, disse Elza, “fazer com que ele se tornasse um leitor”, pois “eles trabalham muito com leitura lá no Cumon”. E do seu ponto de vista houve “um desenvolvimento bem grande nele com relação a isso”. Ela exemplifica da seguinte forma:

Quando a gente sai assim por shopping, por exemplo. Saia antigamente que agora a gente não pode mais tá saindo assim. Mas, por incrível que pareça, ele queria ir na livraria escolher um livro. Eu fico até emocionada em falar isso pra ti, por que isso normalmente não é coisa de criança, não da maioria. Mas ele gosta de ler. Olha, ele gosta tanto de livro que os livros que ele tem é um cuidado que tu nem imagina, depois eu posso até mandar uma foto pra ti se tu quiser. Dos livros tudo organizado, tudo por ordem, bem limpinho, bem organizadinho. Ele tem o maior ciúme desses livros. Precisa ver, ele gosta de ler. Hoje eu posso dizer que ele é mais leitor do que eu mesma (risos). Por que eu não tive assim esse incentivo todo pra leitura. E eu vejo que ele tem, ele gosta muito de ler (ELZA, 2020).

Esse relato mostra que o encontro entre uma origem social melhor situada do que dos progenitores com uma escola que oferta um conjunto de atividades que podem auxiliar a criança no desenvolvimento de certas habilidades e outra atividade para-escolar escolhida cuidadosamente pelos pais, pode de fato contribuir para o desenvolvimento de um capital cultural incorporado na criança que possibilite, tal como deseja a mãe, a inserção no ensino superior público e vá além disso, ou seja, forme um capital cultural que é desigualmente distribuído e que pode ser decisivo em outras competições de uma sociedade concorrencial e desigual. O caso de Elza indica que mais do que as habilidades e esforços dos próprios alunos, o que acaba sendo central é a “parentocracia”, ou seja, “las prácticas y condiciones socioculturales parentales que sostienen los logros y trayectoria educativa de los niños” (ROJAS, FALABELLA E LEYTON, 2016. p.260).

Outro aspecto dessa entrevista merece destaque: a relação da família com a escola se apresenta sem tensões, sem críticas, com Elza mostrando que há um encaixe entre expectativa da sua família e aquilo que a escola oferta. Todavia, desde o início da conversa Elza apresenta uma relação tensa, uma espécie de conflito velado, em relação a um aspecto dos pais/mães e os filhos que estudam no Crescimento: “...infelizmente, lá naquela área existem algumas crianças que tem o nível financeiro mais elevado, e aí por conta disso eles tem um outro tipo de rotina, e aí ele ainda não conseguiu se adaptar bem”.

Elza reconhece uma diferença econômica entre alguns pais e mães da escola e o nível econômico da sua família e isso para ela gera aspectos negativos para o filho, como a dificuldade em se adaptar na nova escola. Esse aspecto tanto parece reafirmar que de fato a família de Elza faz um esforço para pagar a escola, mostrando que não tem tanto

capital econômico, quanto confirma a visão de entrevistados (as) anteriores de que há certos pais/mães de melhor condição econômica que tem outras práticas e outras relações com a escola.

...a clientela, ou seja, os alunos, eles possuem alguns hábitos muito, tipo de aluno mimado, que tem tudo. Aí ele chega lá em casa dizendo: a por que meu amigo tem isso, tem aquilo, viajou não sei pra onde, aí começa a dizer os lugares. Aquele nível assim mais elevado que o nosso, tá entendendo? E aí ele as vezes fala sobre isso. E aí eu digo: meu filho isso aí é a realidade deles, a nossa realidade é outra (ELZA, 2020).

Em síntese, Elza e família, em trajetória ascendente, tem expectativas mais pragmáticas em relação à escola (principalmente aprovação no ENEM). O provável menor capital econômico em relação as demais famílias e o “débito” ao ensino superior para a ascensão fazem com que uma estratégia pragmática de escolarização seja central, o que não quer dizer que sua escolha pelo Crescimento não seja valorativa - priorizar a aprovação no ensino superior é um modo de conceber a educação - e nem que isso não contribua, e pelo contrário, para construção de um capital cultural incorporado para seu filho.

Para esta família as disposições e capitais ou princípios e recursos coletivo-familiares que são mobilizados podem ser identificados nos critérios de escolha da escola e nas características sociais dos agentes sociais que compõe o “grupo”. A proximidade da escola com a casa é um princípio de escolha que se ajusta a dinâmica de vida da mãe e do pai, como fica perceptível no relato: “como eu trabalho e meu marido trabalha e nosso tempo é pouco, então ficou bem complicado a gente colocar a criança numa escola de difícil acesso”. Não é possível afirmar se é um critério que está mais próximo de um dos agentes, parece ser um consenso produzido pelo “espírito de família” onde esta opera como corpo. Vale dizer que a pragmaticidade da escolha da escola pela proximidade “esconde” a valoratividade da escolha anterior por um bairro melhor equipado.

Por sua vez, os outros dois critérios de escolha, a “qualidade” da escola e as amizades do marido formam também princípios decisivos que se constroem na coletividade familiar. A “qualidade” está associada ao ENEM e é um critério que a entrevistada associa à “família”, sem distinguir se está mais ligado a ela ou ao esposo. Por sua vez, a amizade com pessoas ligadas a escola é um critério que ela assume ter ligação com o marido, com o seu trabalho de fornecer serviços gráficos as escolas. Fica perceptível que a escolha está ligada a construção de princípios familiares (coletivos) formados pelas disposições ou características dos agentes que compõe o grupo familiar.

Em relação aos recursos familiares-coletivos, vale dizer que se confiar as relações do marido é um princípio, este capital social também pode ser classificado como um recurso que a família dispõe. Além deste, o capital econômico familiar formado pelos capitais econômicos dos agentes individuais é ainda mais decisivo para esta família que vem de uma origem social mais “baixa” e ocupa posições sociais menos “estabelecidas” no mundo social em relação as demais aqui analisadas. Esse parece ser o principal recurso que o casal pode mobilizar coletivamente, tendo em vista que durante a entrevista a agente demonstra um “baixo” (sobretudo em relação a Atílio e José) capital cultural incorporado.

### **3.7 Uma escola “inclusiva” para uma família “estabelecida”: a ausência de tensões entre família e escola**

Dito isto, passarei para a análise da última entrevista deste capítulo, a que foi feita com Martins. Este entrevistado, como pode ser visto no quadro 1, se auto classifica como pardo, estudou o ensino fundamental no Centro de Ensino Imaculada Conceição e o ensino médio no CEFET (Técnico em Eletrônica). Graduiu-se em direito pela UFMA e profissionalmente é juiz federal<sup>60</sup> e professor da Faculdade Santa Terezinha – CEST. Martins foi criado por um tio que tinha uma farmácia e uma distribuidora de remédios e pela tia que era “dona de casa”. A cômputo de Martins é classificada por ele como parda, estudou o ensino básico numa escola privada do município de Bacabal, cursou direito e atualmente é procuradora do município de São Luís. Ela foi criada pelo avô caminhoneiro e pela avó “dona de casa”.

As famílias de origem de Martins e esposa, tal como da entrevistada anterior, vem de uma origem social baixa, sem nenhum dos pais ou mães com ensino superior, ou seja, sem capital cultural institucionalizado. A melhor condição econômica foi a do tio de Martins que, sendo proprietário de farmácia e distribuidor de remédios, devia ter algum capital econômico. A trajetória de Martins e esposa em relação a sua família de origem é de ascensão, de modo que além do capital cultural institucionalizado obtido com o ensino superior, ambos ocupam cargos prestigiosos do serviço público que implicam numa remuneração bem maior que a maioria da população.

Vale lembrar que a entrevista com Martins, que aconteceu em meio ao isolamento social devido a pandemia de covid-19, se deu por meio de uma chamada de vídeo via

---

<sup>60</sup> Em relação a este entrevistado, foi possível verificar sua remuneração no site do Conselho Nacional de Justiça, especificamente numa aba intitulada “transparência e prestação de contas”. O Salário líquido deste entrevistado em 2021 era de RS 25.253,34. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/transparencia-cnj/remuneracao-dos-magistrados/>

Google Meet, sendo a única entrevista que além do áudio pude gravar o vídeo da conversa pelo recurso da plataforma. Durante a entrevista Martins indicou como critérios a escolha da escola a localização/facilidade de acesso quando ele escolheu o Colégio Literato, e quando os filhos mudaram para o Crescimento ele considerou “uma proposta mais inclusiva” desta escola que “aceita melhor as diferenças” e a “reputação de qualidade de ensino”. Martins afirma que a mãe levou em consideração o ENEM, enquanto ele se preocupa mais com “uma formação com maior autonomia como ser humano”. Por fim, nos relatos de Martins aparece uma oposição branda ao Colégio Reino Infantil.

Martins e esposa tem dois filhos, um menino de 13 anos (que está no oitavo ano) e uma menina de 11 anos (sexto ano), ambos classificados como pardos, tal como pode ser visto no quadro 2. Ambos passaram pelo Portal do Saber e em seguida foram para o Literato e só depois entraram no Crescimento. A passagem do Literato para o Crescimento é fundamental para entender por que Martins classifica esta última escola como “inclusiva”.

Quando perguntei o porquê da opção pelo Literato a resposta foi “a praticidade, a facilidade de ir”. Martins e esposa moram em apartamento na Avenida Mário Andreazza, mesma avenida do colégio que ficava só a alguns metros da sua residência segundo ele descreveu. Este aspecto apareceu nas outras entrevistas, como a de Mariano e Elza, e confirma a relação da escolha da escola com um mercado residencial (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018).

Todavia, os filhos ficaram apenas dois anos no Literato por conta de “dificuldades de adaptação” do filho mais velho. A direção da escola chamou o pai e a mãe e chegou a indicar “tratamento psicológico” para o jovem, visto que “talvez ele tivesse um autismo leve ou alguma coisa”. Diante disso Martins e esposa buscaram “tratamento psicoterápico” para o filho, constataram que ele não tinha problemas dessa natureza, que a escola conduziu mal a situação e resolveram mudar para o Crescimento.

Esse é o contexto que faz Martins entender que o Crescimento é mais “inclusivo”, que “aceita melhor as diferenças”, o que indica que sua escolha também foi uma escolha moral (FUENTES, 2013). É esse tipo de diferença, tanto de ordem cognitiva quanto comportamental, que Martins se referia. Este mesmo aspecto fez com que Martins não escolhesse o Reino Infantil, mesmo estando “no radar” da família. Quando perguntei se eles consideraram outras escolas do mesmo porte Martins respondeu que “As outras escolas não têm o mesmo perfil, o Reino não tem esse mesmo perfil de aceitar a pessoa

que tem algum comportamento diferente”. O que reafirma que os pais/mães percebem formações morais diferentes para cada colégio (MOYA; HERNÁNDEZ, 2014).

Este último relato aponta para a oposição branda de Martins em relação ao Reino Infantil. Esta reaparece quando pergunto a ele se a família considerou o desempenho do Crescimento no ENEM para escolher a escola. Ele responde que não, no entanto afirma que sua esposa propôs “mudar para o Reino Infantil” por conta do melhor desempenho desta escola no ENEM. Martins afirma que eles chegaram a visitar esta escola, mas que ele não se animou por alguns motivos: a escola era mais cara, mais distante e seu filho mais velho estava adaptado no Crescimento. Quando eu insisti nessa questão em relação ao Reino, Martins disse que: “tive algumas informações, conversei com alguns pais de colegas do Reino e me dissertam que é muito assim a questão da disciplina e tal. É um colégio mais tradicional”.

Os relatos acima apontam que a escolha da escola no caso de Martins e esposa passa por um senso de investimento (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009), por um capital informacional (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005) ou capital de informação (HERÁN, 1996; NOGUEIRA, 1998) e pelo seu capital social (BOURDIEU, 2007).

Além disso, os relatos mostram a relação ambígua da família com o ENEM e com o Colégio Reino Infantil. Na forma como Martins apresenta essa tensão familiar o ENEM é uma preocupação da sua esposa, e de fato mais à frente ele disse que “a mãe tem uma preocupação grande como ENEM”. E justamente por conta dessa preocupação que ela considera o Reino Infantil, escola que está mais frequentemente na primeira posição nos rankings do ENEM. A oposição ao Reino, da forma como foi apresentada, parece ser de Martins, que indica que sua escolha escolar tem relação com outros valores, distintos de uma escola que se preocupa prioritariamente com disciplina e aprovação numa universidade. Nas palavras de Martins:

... eu penso primordialmente na formação da pessoa como ser humano. A questão da sua autonomia, da capacidade de adaptação. Para mim eu acho mais importante do que o aspecto de pragmático de Enem e tal. A pessoa ter uma formação com maior autonomia como ser humano mesmo, eu acho isso mais interessante (MARTINS, 2020).

Essa perspectiva de Martins pode ser parte da tentativa de construir uma fachada (GOFFMAN, 2014) de que suas preocupações educacionais são “mais elevadas”, menos pragmáticas, e isso pode ter relação com o fato dele ser professor e está sendo entrevistado por outro professor (eu), colega de trabalho. De qualquer forma isso revela, no mínimo, que Martins acha importante apresentar-se como alguém que acredita nesses valores, o

que implica seu reconhecimento em relação a eles. Como dizem Rojas, Falabella e Leyton (2016) os pais e mães de classe média costumam buscar mais do que títulos escolares, buscam também formação moral e autonomia para seus filhos. De outro modo, não ser pragmático implica numa despreocupação com o futuro de quem ocupa um lugar estabelecido no mundo social que faz com que o futuro dos filhos tenha poucos riscos. Ou ainda, a preocupação pragmática da mãe pode ter relação - na divisão sexista das tarefas familiares - com suas responsabilidades mais diretas na escolarização dos filhos, o que possivelmente acarretaria, em caso de “fracasso” (não aprovação no vestibular) num sentimento de responsabilização da mãe e até em sua responsabilização por outros<sup>61</sup>.

Para compreender os pontos de vista de Martins julgo fundamental entender sua trajetória escolar/profissional, que permitirão entender como este entrevistado de origem social aparentemente baixa chegou no lugar social ou na posição social que ocupa hoje. Como já foi dito Martins estudou o ensino fundamental no Centro de Ensino Imaculada Conceição, que ficava no bairro Alemanha. Após isso ele foi para o MENG, uma escola privada que não estava entre as mais prestigiosas ou caras na época, que eram principalmente os Colégios Marista e Batista. Depois disso Martins passou numa prova para entrar no CEFET, no ensino técnico.

De modo geral Martins era sustentado pelo seu tio, que pagava seus estudos e que também pagou um cursinho pré-vestibular que Martins fez enquanto cursava o ensino médio-técnico. Nesse período da vida do entrevistado ele estava nos três turnos em alguma instituição de ensino: “eu estudava no CEFET pela manhã, tinham umas aulas no laboratório a tarde e à noite eu ia para o curso pré-vestibular”. Com 17 anos Martins passou para direito na UFMA.

Passar grande parte do seu tempo em instituições de ensino pode ter contribuído para que Martins desenvolvesse seu capital cultural, mesmo vindo de uma família desprovida deste. Mais à frente na conversa Martins revelou que a filha da tia com quem ele vivia era advogada e o filho era médico, ou seja, Martins conviveu com pessoas que tinham capital cultural, o que certamente contribuiu para a construção de um capital

---

<sup>61</sup> Essa última interpretação torna-se plausível diante dos seguintes relatos: 1) “E os pais, principalmente as mães, tem um grupo de WhatsApp e ficam conversando, trocando ideias e tudo mais. [No caso é a sua esposa que está nesses grupos?] É a minha esposa fica mais com esses grupos. Na verdade, normalmente são majoritariamente mães”; 2) quando perguntei se eles vão a escola com frequência: “Ela vai mais. De modo geral a Val vai mais, por que a Val tem mais tempo disponível. De um modo geral eu também vou, mas eu vou um pouco menos”.

cultural que, somado a sua vivência em instituições de ensino e aos estudos, contribuiu para as aprovações de Martins nas provas no CEFET e em Direito na UFMA.

Enquanto discente do curso de direito, Martins pôde apenas estudar. Nas palavras dele “Eu passei o curso de direito só estudando. A ideia era que se eu estudasse mais eu poderia conseguir uma coisa melhor pra mim”. E quando concluiu o curso ele não foi advogar, passou cerca de três anos estudando para concurso, até que “com 24 anos eu passei para defensor público e aí seis meses depois eu passei pra juiz estadual”. Martins afirmou que seu “primeiro emprego foi defensor público, passei seis meses e depois foi juiz estadual”. Aos 30 anos Martins se tornou juiz federal e, depois de um período de trabalho em algum município, voltou para a capital e se tornou também professor das Faculdades CEST e FACAM (Faculdade do Maranhão).

As condições para que Martins se dedicasse desta forma aos estudos vieram do seu tio. Como já foi dito ele era proprietário de uma Farmácia e de uma distribuidora de remédios, o que garantiu o capital econômico para sustentar Martins e sua tia, pagar os estudos de Martins e permitir que ele apenas estudasse enquanto fazia faculdade e ficasse apenas estudando para concurso após se formar. Martins ainda relatou que no fim da sua graduação a farmácia e a distribuidora do seu tio “quebraram”, mas este “conseguiu ficar como juiz classista<sup>62</sup>”. Posteriormente Martins revelou que seu tio foi ex-presidente da Federação de Comércio - acredito que ele se referia a Fecomércio/MA, a Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado do Maranhão - sendo ele “ligado com negócio de movimento classista de comércio”.

A estratégia de reprodução da família de Martins em relação a ele foi bem-sucedida, permitiu que ele construísse um capital cultural institucionalizado por meio do acesso ao ensino superior, bem como um capital cultural acima de grande parte da população, o que permitiu que ele fosse aprovado em três concursos: para defensor e para juízes estadual e federal. Falando do capital cultural deste agente social, Martins informou que tem assinatura do jornal Folha de São Paulo, do Kindle e da Amazon ilimitada<sup>63</sup>. Martins não tem mais um cômodo específico para uma biblioteca desde o nascimento do

---

<sup>62</sup>“Os juízes classistas eram juízes leigos, ou seja, que não precisavam ser formados em direito, e que eram indicados por sindicatos de empregadores e de trabalhadores para mandatos temporários na Justiça do Trabalho – sem aprovação em concurso público, portanto. A figura foi extinta do ordenamento jurídico brasileiro pela Emenda Constitucional 24/99”. Retirado de <https://www.conjur.com.br/2019-set-04/agu-faz-parecer-equiparar-salarios-juiz-classista-concurso> . Acesso em 13/05/2021.

<sup>63</sup>“O Kindle é o e-reader da Amazon. A aparência do dispositivo pode lembrar um tablet, mas a proposta é bem diferente. O Kindle é um leitor de livros digitais...” Retirado de <https://tecnoblog.net/364580/o-que-e-kindle/#:~:text=O%20Kindle%20%C3%A9%20o%20e,foi%20pensado%20especialmente%20para%20isso>. Acesso em 13/05/2021.

seu filho mais velho, seus livros ficam na sala, “um monte de livro, tudo bagunçado”.

Quando perguntei que tipo de livros ele respondeu que:

Nós temos muitos livros da área do direito. Nós temos muitos livros religiosos, a Val é evangélica. [O senhor é evangélico também?] Não, eu não sou, sou católico. E temos algum material de literatura. Os livros que nós temos são basicamente estes. E eu agora tenho muito livro digital e tem bastante coisa de literatura também (MARTINS, 2020).

Diante disso é possível afirmar que o filho e a filha de Martins nascem numa família em condições muito melhores do que Martins esteve em sua família de origem, bem como em condições melhores do que a esposa de Martins, que apresenta uma trajetória também ascendente em relação a família de origem, mas que não tenho elementos para analisa-la a partir do curto relato de Martins. Se Martins e esposa quiserem, sendo ele juiz federal e ela procuradora do município, podem garantir, sem dificuldades, que os filhos se dediquem exclusivamente aos estudos durante a faculdade e após a faculdade até passar num concurso, de modo semelhante a Martins.

O filho e a filha de Martins pertencem a uma família de origem com pai e mãe com capital econômico e cultural muito acima da maioria da população ludovicense e maranhense e estudam numa escola que comparada as escolas que Martins e esposa estudaram no ensino básico está numa posição mais elevada na hierarquia escolar maranhense. Além disso o filho fez Cumon e a filha já fez vôlei e dança, ambos já fizeram Reforço escolar e, de acordo com Martins, tem um bom desempenho na escola. Esses investimentos fazem parte das estratégias preventivas da família, ou seja, investimento em atividades extraescolares para evitar o fracasso escolar (BRANDÃO e LELLIS, 2003).

Por fim, vale dizer, que durante a conversa Martins não apresentou nenhuma tensão com a escola ou com outros pais e mães ligados à escola. Aparece, tal como já vimos em outras entrevistas, a “inclusividade” como um valor da Escola Crescimento e esta característica não é questionada em nenhum momento da entrevista, nem quando perguntei se havia algo na escola que ele não gostava, ou quando perguntei se ele enxerga que a escola funciona como uma empresa, no que ele respondeu que não vê essa preocupação se sobrepondo a aspectos pedagógicos.

A ausência de tensões, dissensos, contradições, ambiguidades, aponta para uma escola que funciona muito bem ajustada a essa família, algo fundamental para reprodução de privilégios (PEROSA, 2008). Esse ajustamento não é natural, antes implica em condições sociais para o ajustamento. Como dizem Brandão, Mandelert e Paula (2005)

em relação a pais de duas prestigiosas escolas do Rio de Janeiro, trata-se de pais/mães que tem “condições excepcionais para recorrer a um sem-número de recursos em favor do permanente ajustamento da escolarização de seus filhos” (p. 520). É possível que a visita da família ao Reino por sugestão da esposa de Martins e que está ligada ao desempenho do Crescimento no ENEM seja uma fonte de tensão entre a esposa de Martins e a escola, mas só seria possível analisar isso com uma entrevista com esta agente. Esse encaixe entre família e escola, diferente do encaixe que vimos a partir da entrevista com Mariano, não tem relação com ausência de capital cultural incorporado.

A trajetória ascendente de Martins não produziu nele uma perspectiva pragmática em relação a escola - apesar de aparentemente ter produzido na esposa - talvez por que Martins além de juiz é professor, com mestrado profissional em Direito Constitucional, o que pode indicar um investimento constante em seu capital cultural, o que o “impediria” de ser apenas pragmático. Mas o que parece contribuir decisivamente para isso é que, ao contrário dos outros entrevistados que em trajetória de ascensão apresentaram posturas pragmáticas (como Elza, Maria e Mariano), Martins e esposa ocupam uma posição social estabelecida (concursados e em profissões prestigiosas) e elevada no mundo social, com a soma dos salários deixando-os numa posição confortável para investir no destino escolar e profissional dos filhos.

É possível supor que a ausência de tensões com outros pais e mães tenha relação com o fato de Martins e família estarem entre as famílias mais estabelecidas. Em relação a pedagogia escolar a avaliação positiva de Martins certamente tem ligações com a avaliação negativa da escola anterior, que não conseguiu articular a adaptação do filho mais velho de Martins. Este entrevistado parece ter encontrado no Crescimento uma escola “mais inclusiva” (já que conseguiu incluir o seu filho, diferente da escola anterior) e com isso a dimensão da “formação com maior autonomia como ser humano” parece contemplada.

Dito isto, resta mostrar como essa família também desenvolve princípios e recursos coletivos. Os critérios de escolha da escola – localização, “inclusividade”, aprovação no ENEM e formação para “autonomia como ser humano” – são produto das disposições dos dois agentes e forma uma espécie de princípio coletivo (que não se reduz a nenhum dos dois agentes individualmente) que norteia a decisão pela escola atual. Como vimos a preocupação mais pragmática com a aprovação no ENEM vem da mãe das crianças/esposa de Martins, enquanto que uma preocupação mais moral – classificada

pelo entrevistado como formação que dê “autonomia como ser humano” – vem do Martins.

Quando “a família” escolhe a escola ela funciona, metaforicamente, “como corpo”, de forma integrada, compondo essa espécie de critério ou princípio coletivo provisório que é produto das disposições individuais dos agentes. Por outro lado, é possível observar sutilmente as tensões familiares, ou melhor, a família funcionando “como campo”, na medida em que a mãe “tem uma preocupação grande com o ENEM”, enquanto o pai com a “autonomia como ser humano”, valores que podem ou não se opor; uma oposição que pode ser percebida, mas que o entrevistado apresenta de forma suavizada, está no fato da mãe propor “mudar para o Reino”, enquanto o pai apresentar uma oposição branda a esta escola por ser “um colégio mais tradicional”.

Por sua vez, esta família dispõe também um conjunto de recursos coletivos ou capitais coletivos provisórios, formado pelos recursos ou capitais particulares dos agentes. O capital econômico coletivo que a família dispõe, advindo de profissões bem situadas (juiz federal e procuradora municipal) permite que eles matriculem o filho numa escola privada de alto custo em São Luís. Os capitais culturais incorporados – que formam um capital cultural coletivo provisório – dos dois agentes permitem que escolham uma escola analisando o “bom desempenho” nos rankings do ENEM e os valores específicos e mais adequados a criança que estão envolvidos na formação escolar.

### **Considerações Parciais**

Para encerrar este capítulo retomarei alguns elementos que foram construídos teórico-empiricamente ao longo dele que são centrais para este trabalho, tais como os princípios e recursos familiares-coletivos mobilizados pelas famílias para escolha da escola e a autonomia/dependência super relativa do Colégio Crescimento em relação as famílias. Este último será percebido junto com algumas características do Colégio Crescimento do ponto de vista dos pais/mães entrevistados(as).

Em síntese é possível afirmar que estas famílias compartilham como critério de escolha do Colégio Crescimento certos valores morais-escolares que julgam encontrar na escola, o desempenho dos estudantes da escola no ENEM, seja como critério inicial de escolha da escola ou como critério posterior de permanência ou não na escola, a proximidade de casa e a oposição a certos valores e práticas morais-escolares que eles julgam estar presente no Colégio Reino Infantil. É pertinente que o método pedagógico, critério propriamente escolar, apareça apenas em duas famílias, e que o valor da

mensalidade e sua adequação ao orçamento familiar tenha sido citado apenas por uma família (Maria e Callegário).

A partir destes critérios de escolha que foram construídos o que chamei no primeiro capítulo deste trabalho de princípios e recursos familiares-coletivos. A construção destes não foi “perfeita” em relação aos princípios familiares-coletivos em todas as entrevistas, tendo em vista que alguns entrevistados (José, Mariano e Elza) se colocaram como porta-vozes da família sem distinguir os seus critérios dos critérios dos conjugues, ou seja, apresentando a família de forma antropomórfica.

Todavia, nas entrevistas com Atílio, Maria/Callegário e Martins foi possível reconstruir alguns dos princípios familiares-coletivos que operaram no momento da escolha da escola. Na entrevista com Atílio foi possível distinguir que os aspectos pedagógicos e valorativos do pai se juntaram a importância da estrutura física, proximidade de casa e presença de filhos de amigos na escola para mãe. Na entrevista com Maria/Callegário ficou perceptível que a aprovação no ENEM era um critério da mãe, enquanto que o método construtivista, o acesso da família ao interior da escola e a oposição ao Reino eram critérios do pai. Na entrevista com Martins vimos que a dimensão dos valores morais-escolares era um critério do pai, enquanto que a preocupação como ENEM era um critério da mãe.

A partir destas entrevistas foi possível não apenas construir os princípios familiares-coletivos como perceber a família operando como corpo (construindo princípios coletivos para escolha da escola) e como campo (as tensões e disputas entre pais e mães).

Por fim, a partir do ponto de vista dos entrevistados, foi possível construir alguns elementos importantes sobre a escola e sobre as relações entre famílias e escola que apontam para uma autonomia/dependência super-relativa da escola em relação as famílias. Atílio revelou que na passagem de ano escolar a escola e alguns pais promovem “formaturas sofisticadas” em “hotéis chiques”. A não participação de Atílio, mesmo sendo de uma categoria socioprofissional prestigiosa e bem remunerada (Procurador Federal) indica que nem todos os pais/mães participam, seja por opção (caso de Atílio) ou por não ter condições materiais, o que aponta para uma diferenciação/hierarquização interna entre os pais/mães da escola.

Essas formaturas fizeram Atílio reconhecer os limites da sua classificação do Crescimento como “escola inclusiva”, fazendo-o reconhecer que isso se dava “ao menos no discurso” visto que havia na escola um “ambiente elitizado” e vivências não inclusivas.

As entrevistas de José e Maria/Callegário complementam o ponto de vista de Atílio. José critica facilidades, reconsiderações e flexibilizações das normas da escola para alunos que são filhos de pais/mães com alto poder aquisitivo e prestígio social (ele cita desembargadores e empresários), indicando que essas famílias recebem um tratamento privilegiado no interior da escola e reforçando que há uma diferenciação/hierarquização interna. Maria e Callegário, por sua vez, trouxeram um relato de um aluno negro com dificuldades escolares que foi desligado da escola. Para Maria se ele fosse um aluno “branco” e “bem-nascido” “não teria sido convidado a se retirar da escola”, algo que é confirmado pelo relato acima de José. Este aspecto fez Callegário apontar os limites da sua crença no Crescimento como “humanista” e reconhecer o lado “empresarial” e “resultadista” da escola.

Sobre este aspecto empresarial da escola, Mariano critica a escola-empresa que ele percebe na arquitetura de escritório e no marketing da escola sobre suas próprias ações para os pais/mães que já são da escola (algo também criticado por Atílio). Elza, por sua vez, aponta que seu filho estava com dificuldade de adaptação na escola e atribui isso ao fato de algumas crianças terem o nível financeiro mais elevado.

A partir do ponto de vista dos entrevistados é possível afirmar que o Crescimento é uma escola de discurso “inclusivo”, mas com ambiente elitizado e vivências não inclusivas, uma escola que flexibiliza suas regras escolares para as famílias mais ricas e prestigiosas e as aplica sem flexibilizar para famílias de menor prestígio e poder aquisitivo, uma escola que tem uma arquitetura, cargos e funções e um marketing interno explicitamente empresariais.

Esses elementos empíricos destacados a partir do ponto de vista dos pais e mães também apontam para o que foi construído no primeiro capítulo como autonomia/dependência super-relativa do Crescimento em relação as famílias que fazem parte da escola. A escola tem mais autonomia em relação algumas famílias e menos autonomia em relação a outras. Para famílias com maior capital simbólico e econômico, ou seja, aquelas que estão nas posições sociais mais elevadas, que tem membros familiares de categorias sócio-profissionais prestigiosas a escola tem menos autonomia para impor suas regras escolares. A autonomia varia de acordo com a família.

Com esta observação acima encerro as análises referentes as famílias selecionadas que estão vinculadas a escola Crescimento. A análise serviu, dentre outras coisas, para a construção teórico-empírica do argumento central deste trabalho. O próximo capítulo é dedicado a famílias que tem seus filhos estudando no Colégio Reino Infantil, escola que

apareceu nos relatos acima de forma negativa, tendo em vista que a maioria dos entrevistados se opunha a esta escola de alguma forma. Nesse sentido, o próximo capítulo será importante tanto para avaliar como os pais/mães desta segunda escola se diferenciam (e se aproximam) da primeira, bem como para seguir com a construção do argumento central desta tese.

## **CAPÍTULO 4:**

### **Encaixes e desencaixes entre crianças, famílias e escola: do ponto de vista das mães “do” Reino Infantil**

Este capítulo tem o mesmo objetivo do anterior, analisar estratégias socioeducativas das famílias a partir da escolha dos estabelecimentos de ensino dos seus filhos (as) (BOURDIEU, 2011). Analisarei aqui sete entrevistas de mães que tem filhos (as) estudando no Colégio Reino Infantil. Tal como a escola analisada no capítulo anterior, esta também está entre as mais caras, situa-se num dos bairros melhor estruturado e aparece regularmente nas primeiras posições dos rankings do Enem.

Refletir a partir das mães ligadas ao Reino Infantil após a análise da escolha da escola de pais e mães pelo Crescimento permitirá a comparação e a compreensão das diferenças (que levam a escolhas diferentes) e das semelhanças no interior desta fração da classe média ludovicense, sobretudo no que tange a relação desta com a educação dos seus filhos(as).

Além disso, o capítulo dá continuidade à construção teórico-empírica do argumento central apresentado no capítulo 1: que para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos.

A estrutura do capítulo também seguirá o capítulo anterior, isso também facilitará o exercício de comparação. Começarei apresentando um quadro com algumas características sociais das entrevistadas e suas famílias e algumas observações sobre este quadro e outro quadro com algumas informações sobre os (as) filhos (as) dos entrevistados. Após esses primeiros elementos iniciarei a análise da escolha da escola de cada entrevistada, onde algumas entrevistadas tem um tópico só para si e outras estão agrupadas num mesmo tópico.

#### **4.1 As mães ligadas ao Colégio Reino Infantil: caracterizando as agentes e sua família**

Todas as entrevistas realizadas neste capítulo foram com mulheres e a lógica para chegar em cada entrevistada foi a indicação de pessoas próximas. Duas entrevistadas<sup>64</sup>,

---

<sup>64</sup> Os nomes de todas as entrevistadas são fictícios.

Lélia e Ângela, foram indicação de uma amiga que é professora de história do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). A Lélia também é professora de história do IFMA e é amiga da minha amiga e a Ângela, por sua vez, é prima desta minha amiga. A entrevistada cujo nome é Beatriz é cunhada de um amigo e foi ele articulou a entrevista com ela. As outras quatro entrevistadas foram indicação das próprias entrevistadas. A Beatriz articulou as entrevistas com a Patrícia e a Sueli. A Patrícia articulou as entrevistas com a Maria Aparecida e a Neusa, provavelmente porque Patrícia também é doutoranda e compartilha comigo das dificuldades de “coletar” informações para pesquisa.

Dito isto, no quadro 3 (abaixo) apresento algumas características “objetivas” das agentes sociais entrevistadas, a saber: autoclassificação racial, ensino fundamental, médio e superior, profissão, formação e profissão dos avôs e avós e bairro que reside atualmente. A referência de classificação das entrevistadas é o seu papel social de “mãe”, já que a questão central nesta pesquisa é a escolha da escolha dos filhos (as). Por isso, quando aparece avô ou avó no quadro estou me referindo aos pais e mães das entrevistadas, avós das crianças que estudam no Reino Infantil.

### Quadro 3

<b>Mães e pais com filhos (as) no Colégio Reino Infantil</b>								
<b>Mãe</b>	<b>Autoclassificação Racial</b>	<b>Ensino fundamental</b>	<b>Ensino médio</b>	<b>Ensino superior</b>	<b>Profissão</b>	<b>Formação e profissão do avô</b>	<b>Formação e profissão da avó</b>	<b>Bairro</b>
Lélia	“Socialmente branca”	Reino Infantil, Marista	Batista	História – UEMA	Professora – IFMA	Jornalismo - UFMA; Jornalista	Economia - UFMA; Agronomia – UEMA	Jaracaty
Cônjuge de Lélia	Negro	--	--	Farmácia – UFMA	Farmacêutico - Hospital Dutra	CEMAR (aposentado);	Fazenda Estadual	
Beatriz	Branca	São Judas Tadeu; Bom Pastor	Batista	Enfermagem – CEST	Não exerce profissão	Engenheiro	Professora	Araçagy
Cônjuge de Beatriz			Educador; Solução	Direito e Gestão Empresarial	Empresário	Político	Trabalha “na política”	
Patrícia	Parda	Franco Maranhense	Girassol	Medicina Veterinária – UEMA	Cargo na AGED	Técnico em Edificações	Professora normalista	Quintas do Calhau

Cônjuge de Patrícia	Branco/Moreno Claro	Girassol	Girassol Paralelo	Contabilidade	Empresário (agronegócio) – piscicultura	Médico	Geógrafa	
Sueli	Branca	Crescimento; Santa Tereza	Pitágoras	Direito – CEUMA	Advogada – SEBRAE	Engenheiro Civil	Artes e Direito; professora do Estado	Renascença
Cônjuge de Sueli	Branco	Marista	Dom Bosco	Direito – CEUMA	Advogado	Empresário e farmacêutico	Filosofia; empresária	
Maria Aparecida	Branca	Escola privada (Interior)	Marista	Direito – CEUMA	Professora – UEMA	Química Industrial; CAEMA	Letras; Professora – UEMA	Jardim Eldorado
Cônjuge de Maria Aparecida	Branco	Colégio Franco Maranhense	Colégio Franco Maranhense	Direito – CEUMA	Advogado – Caixa Econômica Federal	Economista; Aposentado (Banco do Brasil)	Pedagoga; Estado e Prefeitura	
Neusa	Amarela/Branca	Escola pública em SP; Dom Pedro	Santa Tereza	Odontologia – UFMA	Professora – CEUMA	Educador Físico	Pedagoga	Ponta da Areia
Cônjuge de Neusa	Branco	Reino Infantil	Reino Infantil	Administração – Mackenzie/SP	Empresário	Administração; Empresário	-	
Ângela	Branca	Escola Pública em Coroatá; São Vicente de Paula; Batista	Batista	Farmácia UFMA	Prefeita – Cajari	Agente administrativo – FUNASA;	Professora do Estado	Ponta da Areia
Cônjuge de Ângela	Branco		Liceu	CFO/PM – UEMA	Major - PMMA	SUCAN	Professora do Estado	

Fonte: entrevistas/elaboração do autor (2020).

A partir do quadro 3 é possível sintetizar as principais características sociais das famílias entrevistadas buscando enfatizar o que elas têm em comum. Estamos diante de 14 agentes sociais se contarmos com os cônjuges das entrevistadas e mais a profissão e/ou escolarização dos avós, que permite refletir sobre o capital cultural e, em alguma medida, o capital econômico da família de origem das entrevistadas. De modo geral são famílias que do ponto de vista racial são brancas, estudaram o ensino básico em escolas privadas, tem ensino superior completo tendo estudado em instituições públicas e privadas com leve predominância destas últimas; no trabalho estão divididas de modo quase paritário

entre o serviço público e o privado. Em todas as famílias pelo menos dois avós (pais e mães das entrevistadas e seus cônjuges) tem ensino superior com profissões correspondentes ao seu título<sup>65</sup>. Todas as famílias moram em bairros bem situados em termos de infraestrutura e serviços, a maioria nos bairros com maior renda média de São Luís.

Do ponto de vista da classificação racial, temos, entre as mães entrevistadas e seus cônjuges, 11 brancas (os), uma parda, um negro e um não classificado. É um grupo de pais/mães ainda “mais branco” que o da escola anterior. É possível supor que há uma super-representação da raça branca entre os pais/mães desta escola, invertendo a proporção de auto classificados como brancos no Maranhão, que são 16,52% como vimos no capítulo anterior. Também vimos que há um entrecruzamento entre raça e rendimento no Maranhão e que homens e mulheres brancas são os que tem o maior “rendimento médio mensal efetivo”.

De igual modo aos pais/mães da escola anterior, aqui também todos os pais e mães tem ensino superior, fazendo parte de um grupo restrito da população ludovicense (9,77%) e maranhense (6,31%). Por outro lado, superando a escola anterior nesse quesito, entre os pais desta escola, todas as famílias têm pelo menos dois avós com ensino superior. Isso indica que são famílias que já possuíam capital cultural institucionalizado mesmo numa época que este era ainda mais raro, algo que certamente contribuiu para as estratégias de reprodução das famílias aqui analisadas. Em relação as ocupações, três famílias têm ao menos um servidor público, duas tem ao menos um empresário e uma é formada por servidora pública e empresário. No capítulo anterior vimos que a renda média dos empregados formais ludovicenses é de 3,1 salários mínimos<sup>66</sup>. As profissões

---

<sup>65</sup>Sintetizando de modo mais detalhado o que foi descrito nesse parágrafo temos que: a maioria das entrevistadas se auto classifica como branca (6 brancas e uma parda), bem como classifica seu cônjuge também como branco (5 brancos, 1 negro e 1 não classificado). Apenas uma entrevistada estudou o início do ensino fundamental numa escola pública de São Paulo e o cônjuge de uma entrevistada estudou o ensino médio no LICEU. Quatro entrevistadas têm ensino superior por instituições públicas, três por instituições privadas; para os cônjuges são dois em instituições públicas e cinco em privadas. Quatro entrevistadas trabalham no serviço público e duas no âmbito privado (uma não exerce profissão), 3 cônjuges trabalham no serviço público e 4 no privado. Predomina entre as mulheres o cargo de professora com alta titulação (com doutorado ou doutoranda) e entre os cônjuges há três empresários.

<sup>66</sup> Ver discussão e estatísticas no capítulo anterior.

das entrevistadas e seus cônjuges, sobretudo aquelas(es) que são do serviço público indicam uma renda bem maior do que 3 salários<sup>67</sup>.

Quando se observa os bairros que os entrevistados residem - Quintas do Calhau, Renascença, Ponta D'areia, Jaracaty, Jardim El Dourado e Araçagy – a maioria das famílias está nos bairros que implica em menor tempo de deslocamento entre casa e trabalho, maior acesso à internet ou computador e maior renda média per capita<sup>68</sup> (sobretudo os bairros próximos do Litoral – Quintas do Calhau, Renascença, Ponta D'areia). Em relação as mensalidades pagas pelas famílias, quatro informaram os valores e três não informaram, como pode ser visto no Quadro 4. Das três famílias que informaram o valor temos que, semelhante a escola anterior, o valor da mensalidade (de apenas um filho) é mais do que o dobro que a renda média per capita de São Luís (RS 768) e próximo ou superior ao rendimento médio de todos os trabalhos (RS 1369). Todas as famílias têm dois filhos, mas como pode ser visto no Quadro 4, nem todos estão em idade escolar.

Com essas informações é possível afirmar que são famílias que se enquadram nas características - tal como vimos no capítulo 2 - da “alta” classe média de acordo com Quadros (2021): famílias que majoritariamente tem ensino superior, são auto classificadas como brancas, possuem rendimentos muito superiores ao da maioria da população e são majoritariamente trabalhadores assalariados. No que tange a escolarização além de todas as entrevistadas e seus cônjuges possuírem ensino superior temos duas doutoras e uma doutoranda, ou seja, em graus de escolarização ainda mais raros. No que tange aos rendimentos, as profissões apontam para rendimentos de fato superiores: as duas doutoras são funcionárias públicas, a doutoranda é professora de ensino superior em rede privada, e há outra funcionária pública que não é docente; temos também três cônjuges que são funcionários públicos e três empresários.

Tendo apresentado as características pertinentes das famílias, passarei agora ao Quadro 4, onde serão apresentadas algumas informações sobre os filhos (as) estudantes do Colégio Reino Infantil que foram coletadas durante as entrevistas. Para caracterizar

---

<sup>67</sup> Seguindo a ordem do quadro 3 temos: a família 1 com uma professora doutora de instituição federal e um farmacêutico bioquímico de instituição federal; a família 2 com um empresário; a família 3 com uma funcionária da AGED e empresário da piscicultura; a família 4 com uma advogada do SEBRAE e um advogado; a família 5 com uma professora doutora da UEMA e um advogado da caixa econômica; a família 6 com uma professora do CEUMA e um empresário; e a família 7 com uma prefeita e um Major da PM.

<sup>68</sup> Ver discussão e estatísticas no capítulo anterior.

brevemente essas crianças o quadro destacará a idade, a série escolar, o percurso escolar antes da entrada no Reino Infantil (se houver), como os filhos (as) foram classificados racialmente pelas entrevistadas e o valor da mensalidade da escola.

#### Quadro 4

<b>Filhos (as) das Entrevistadas – Colégio Reino Infantil</b>					
<b>Filhos (as)</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Percurso escolar</b>	<b>Héteroclassificação racial</b>	<b>Mensalidade</b>
Lélia: dois filhos	3 anos; e 1 ano (não estuda)	Maternal 2	Entrou no Reino no Maternal 1	“socialmente branca”	RS 1645
Beatriz: um filho (e grávida, seis meses)	5 anos	Jardim 1	Entrou no Reino no Maternalzinho	Branco	Não informou
Patrícia: um casal (gêmeos)	5 anos	Jardim 1	Entraram no Reino no “Maternal zero” (Maternalzinho)	Branco	Não informou
Sueli: dois filhos (um casal)	5 anos (menina); 2 anos (menino)	Jardim 1 e Maternalzinho (retirado por conta da pandemia)	Entraram no Maternalzinho	Morena	RS 1700 Aproximadamente
Maria Aparecida: dois filhos	5 anos; 6 meses	Jardim 1	Entrou no Reino no Maternalzinho	Branco	RS 1545
Neusa: duas filhas	10 anos; *5 anos	Quinto ano; *Jardim 1	Entraram no Reino no Maternalzinho	Morena; *Branca	Não informou
Ângela: dois filhos	17 anos; *18 anos	Terceiro ano (ensino médio); *Concluiu o ensino médio no Reino (graduando em Medicina)	Estudaram em escola particular de Viana; Entrou no Reino na Quarta série; *Entrou no Reino na Terceira série	Pardo; *Branco	RS 2000 Aproximadamente

Fonte: entrevistas/elaboração do autor (2020).

O quadro 2 revela que todas as famílias têm dois filhos, são 13 crianças no total (dois não estudam ainda, um foi retirado por conta da pandemia e um já concluiu o ensino médio, então são 9 crianças ligadas ao Colégio). A maioria das crianças tem até cinco

anos. Três superam esta idade, uma menina e 10 anos, um menino de 17 anos e um menino de 18 anos que concluiu o ensino médio no Reino Infantil em 2019. São crianças que majoritariamente iniciam sua vida escolar no Reino Infantil, não chegando a passar por creche, entrando nesta escola no que as mães classificaram como Maternalzinho, que recebe crianças de um pouco mais de 1 ano de idade. A maioria das crianças é muito jovem, então não faz sentido falar da distorção idade-série para elas, mas as três crianças mais velhas não apresentam nenhuma distorção, estando na idade escolar “correta”. No que tange a heteroclassificação racial das mães em relação aos filhos (as), temos a maioria das crianças classificadas como brancas (das 9 crianças ligadas a escola 6 são brancas, duas morenas e um pardo).

Os quadros 1 e 2 situam as famílias e as crianças ligadas ao Reino Infantil em termos das características pertinentes para essa pesquisa. A partir deles posso passar as entrevistas para analisar as estratégias de escolarização e estratégias de reprodução das famílias com ênfase nas escolhas dos estabelecimentos de ensino para seus filhos, mas também na escolarização e profissão da entrevistada e família (atual e de origem), na localização e relação com o espaço urbano (residência e lazer), na sua relação com a cultura escolar dominante, nas atividades dos seus filhos e filhas, no seu ponto de vista sobre o colégio e sobre outros colégios e na classificação racial dada para si e para sua família.

#### **4.2 Uma escolha mediada pela leitura: o método montessoriano e a “vida prática”**

Iniciarei com a entrevistada Lélia. Essa entrevistada foi uma indicação de uma amiga que é professora de história do IFMA e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Minha amiga e Lélia foram colegas de graduação. Após minha amiga conversar e confirmar a entrevista com Lélia, me comuniquéi com ela por WhatsApp e ela sugeriu que a conversa fosse em seu apartamento, o Residencial Pleno, que fica ao lado do São Luís Shopping (no Jaracaty). Lá ocorreu a entrevista, especificamente no sofá da sala da sua casa.

Como mostra o Quadro 1, Lélia se entende como “socialmente branca”, fez o ensino básico em “boas escolas” privadas (Reino Infantil, Marista e Batista) e o ensino superior na Universidade Estadual do Maranhão. Lélia hoje tem mestrado e doutorado, tendo cursado em instituições públicas federais (UFMA e UFPA) e é professora do

IFMA<sup>69</sup>. Seus pais têm ensino superior, sendo que sua mãe também é mestre e doutora e também é professora do IFMA. Não obtive informação da escolarização básica do cônjuge de Lélia, mas ele graduou-se em Farmácia na UFMA, atualmente é farmacêutico bioquímico concursado pelo Hospital Dutra e seus pais não têm ensino superior e profissionalmente são ligados a órgãos estaduais (CEMAR e Fazenda).

Essas características mostram que as famílias de origem do casal já possuíam uma ligação com o serviço público, do qual depende sua posição social, algo que foi reproduzido por Lélia e seu cônjuge. No caso de Lélia essa reprodução se deu especificamente via reprodução do capital cultural institucionalizado que fez com ela praticamente replicasse a posição da mãe e seu cônjuge apresenta uma ascensão em relação aos seus pais, na medida em que concluiu a graduação e trabalha em órgão federal. Em síntese é possível dizer que a família de Lélia e cônjuge melhoram sua posição social em relação as suas famílias originais - tendo em vista que os dois são funcionários federais - e que a escolarização básica e superior tem um peso decisivo na definição das suas posições. O sentido da trajetória familiar é levemente ascendente.

A pergunta sobre a escolha da escola encontrou, como esperado, múltiplas respostas. Lélia cita o método pedagógico montessoriano, a proximidade casa e a estrutura/arquitetura como principais razões para sua escolha. Além disso aparecem, no decorrer da conversa, a busca pelo aprendizado da “vida prática” (em oposição a escolas que enfatizam desde cedo o letramento), um tipo de ligação com a escola que estudou na primeira infância e a busca por uma escola sem atividades religiosas. Esses aspectos serão explorados a seguir.

A filha mais velha de Lélia tem três anos, como vimos no Quadro 1, entrou no Reino Infantil em 2019, no Maternal 1, e atualmente está no Maternal 2. Quando perguntei a entrevistada sobre como foi a decisão de colocar no Reino Infantil, ela respondeu que:

... eu já tinha o interesse de que meus filhos estudassem no Reino por conta do método, que é o Montessoriano. A minha escolha foi mais por conta do método. (...) é por que eu leio muito, eu sempre li muito sobre o método Montessoriano, eu sempre achei muito interessante a questão dos móveis pequenos. O quarto deles é todo baixo, não tem nenhum móvel alto. Então sempre que eu lia sobre o método eu achava

---

<sup>69</sup> De acordo com o Portal da Transparência do Servidor Público Federal, a renda desta agente social é de RS 13.247,63. <https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos/26408-inst-fed-de-educ--cienc-e-tec-do-maranhao>. Acesso em 06/02/2023.

interessante. E aí a única escola que utiliza esse método é o Reino e é a mais perto da minha casa. Aí eu optei pelo Reino (LÉLIA, 2020).

A resposta de Lélia indica que o primeiro aspecto considerado para sua escolha foi o “método Montessoriano”. De fato, esse “método”, essa “pedagogia”, é um aspecto central na autodefinição do Colégio Reino Infantil, é algo que define a “identidade” do Colégio. Mas outros aspectos chamam atenção no relato acima: a relação de Lélia com o método é mediada pela leitura, ou seja, não é uma simples “fetichização” do método, nem uma admiração de um método relativamente desconhecido, mas que está ligado a uma escola cara, com bons resultados no ENEM e localizada num bairro bem estruturado de São Luís. A relação por meio da leitura aponta para o alto capital cultural de Lélia, que parece ser não apenas institucionalizado, mas também incorporado.

Mas outro aspecto relevante é que o relato de Lélia aponta para uma adequação entre família e escola. Inspirada pelo método montessoriano, Lélia optou por móveis baixos no quarto da filha, algo que em outro relato ela afirma observar na escola que, por exemplo, tem em seu pátio a imitação de uma cidade em miniatura. Essa adequação entre família com ambas reproduzindo lógicas semelhantes faz com que o mundo escolar seja muito próximo do mundo natal da filha de Lélia o que certamente cria condições favoráveis para o processo de aprendizagem e incorporação de valores. Como diz Fuentes (2013), os valores e pautas da escola encontram afinidade com o habitus das famílias de classe média e alta. É possível afirmar também que a socialização desta criança, herdeira ao menos do alto capital cultural dos pais, cria as condições para que ela se aproprie desta herança (LAHIRE, 2011).

A observação de Lélia sobre a relação entre o método e os móveis é complementada posteriormente na conversa e revela outro critério de escolha, que ela classifica inicialmente como sendo o “ar condicionado”. Mais adiante na conversa ficou mais evidente que ela estava tratando de um tipo de “arquitetura escolar”, o que aponta para o valor social conferido a esta e para uma oposição em relação a outras arquiteturas escolares/outros valores. Esse critério de escolha se revelou a entrevistada quando ela decidiu visitar algumas escolas antes de escolher o Reino Infantil.

...o Reino foi a última escola por que era a escola mais cara, eu sabia. Então foi a última que eu fui visitar pra mim não já gostar e não querer ir nas outras. Eu fui primeiro no Dom Bosco, depois no Upaon Açú, depois eu nem cheguei a visitar o Crescimento, eu só fui pra marcar a visita mas não gostei por que também é tudo artificial, até a graminha. Eu não queria, eu queria um pouco mais de vida, ar, sei lá, natureza. E aí lá no Reino é muito isso, tem galinha andando pela área deles, tem

coelho, tem peixinho, tem riachozinho. Aí tem uma parte lá que é a imitação de uma cidade, aí tem a padaria, o mercado, mas mesmo de tijolo, mas pequenininho no pátio. Aí eles têm essa vivência das compras, de atravessar a rua, aí tem um guardinha (LÉLIA, 2020).

É interessante que Lélia tenha ido visitar algumas escolas. Essa prática não é “natural” e talvez advenha da sua formação enquanto pesquisadora/cientista, que implica na necessidade de observação e/ou verificação para chegar a conclusões. De modo semelhante ao que diz Van Zantem (2007) em relação aos pais de classe média francesa, essa mãe realiza pequenas pesquisas para a escolha da escola do seu filho. O relato acima mostra inclusive que Lélia tentou controlar suas preferências iniciais, suas pré-disposições ou pré-conceitos, indo primeiro em outras escolas. As escolas escolhidas por ela para visitar também não são quaisquer escolas. Tratam-se das principais escolas privadas de São Luís, as mais caras, localizadas nos bairros com as melhores infraestruturas e serviços.

E por falar na localização das escolas, a proximidade de casa apareceu no primeiro relato citado: “...e é a mais perto da minha casa”. O deslocamento no espaço urbano é considerado, ainda que timidamente ou secundariamente nesta frase. Todavia, essa referência tímida a localização não significa que este seja um aspecto desprezível para a entrevistada. O Colégio Reino Infantil fica no bairro Renascença e Lélia tem uma dupla vinculação com a escola e o espaço urbano. Posteriormente na entrevista ela revela que estudou no Reino Infantil na educação infantil (maternalzinho e jardim) e que morava no Renascença com a sua mãe antes de se mudar para seu apartamento no Jaracaty. É um bairro familiar que provavelmente Lélia tem uma ligação afetiva ou, em outros termos, é um bairro conhecido e por isso reconhecido, legítimo para a entrevistada.

Tal como está no capítulo deste trabalho, o trecho acima indica que existe não apenas uma relação da escolha da escola com um mercado residencial (ORELLANA, CAVIEDES, BELLEI, CONTRERAS, 2018), como a relação com o bairro e com a escola pode passar por uma lógica de serem espaços conhecidos, familiares, o que implica que não apenas o nível acadêmico está em jogo (GESSAGHI, 2013. p.76). Dito de outro modo, a escolha da escola está ligada uma lógica de pertencimento, não apenas valor da mensalidade ou desempenho (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020).

Voltar para o Reino Infantil é voltar para o seu bairro de origem e para sua primeira escola. Essa ligação afetiva com a escola aparece na afirmação de Lélia de que “Quando eu visitei a escola eu tive vontade de me matricular pra voltar a estudar. Sério,

é muito interessante a forma que eles apresentam a escola”. Certamente este relato diz algo sobre as estratégias de apresentação da escola, mas, ao que parece, apresentar o Reino para Lélia foi como “pregar a convertidos” como disse Bourdieu. Penso que o fato de ter estudado no Reino e de ter morado no Renascença pesaram na escolha da escola da filha mais do que a própria entrevistada admita ou tenha consciência.

Por sua vez, Dom Bosco, Crescimento e Upaon Açú são eliminados da escolha por outros critérios, visto que as duas primeiras estão localizadas no Renascença enquanto a última no Alto do Calhau, o que mostra que a localização do espaço urbano não pode ser considerada isoladamente. O critério é classificado pela entrevistada como a “artificialidade” na arquitetura escolar. A importância desse critério se confirma quando Lélia afirma que o Colégio Upaon Açú utiliza o método Montessori, mas “as crianças fazem brincadeiras montessorianas, atividades montessorianas, mas presas”. A busca pelo “ar livre”, como ela cita em outro momento, ou pela “natureza”, é muito mais do que uma escolha por uma arquitetura escolar, implica num valor, num tipo de socialização escolar que Lélia busca para sua filha. Tal como Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) afirmaram sobre os “colégios de elite” do Chile, a socialização escolar está em conformidade com os princípios éticos, estéticos e de conduta dos pais/mães.

O Dom Bosco e o Crescimento foram preteridos também por outro critério que confirma que a busca por esse tipo de arquitetura escolar implica na busca por um tipo de socialização escolar. “O Dom Bosco, Crescimento, são escolas que priorizam o letramento”, disse Lélia. “Eu não queria que minha ficasse no maternal sendo letrada, pra mim não era importante”. Diante desta frase eu perguntei o que era importante, no que ela respondeu que era “Ela aprender a vida prática mesmo, a pegar uma vassoura e fazer, a saber botar um lixo, a saber se sentar e comer sozinha, e limpar a boca depois... E brincar também, mais do que aprender o abecedário”.

Com essas frases acima é possível afirmar tanto que a educação é concebida como mais do que o ensino escolar (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014), quanto que os pais/mães busca projetos educacionais complexos, mais do que meramente escolares (BELLEI, ORELLANA E CANALES, 2020). Além disso, no relato desta agente a “arquitetura natural” se opõe a “arquitetura artificial” e o aprendizado da “vida prática” se opõe ao “letramento”. Essas oposições merecem ainda ser exploradas.

A busca pela “natureza” ou “ar livre” em oposição a uma “arquitetura artificial” culmina na crítica de Lélia a relação da criança com a tecnologia e, mais uma vez, num

encaixe ou adequação da família com a escola. Durante a entrevista Lélia afirmou que, em casa, só uma vez ou outra sua filha pega em seu celular ou do seu marido. Em relação a escola ela disse que na primeira reunião com os pais e mães a orientação da escola foi que “não deixem seus filhos usando celular, computador, tablet” visto que “Pra metodologia montessoriana isso é um crime praticamente. A criança não deve ter contato com esses tipos, por que bloqueia a criatividade”. Mas ela afirma ter descoberto isso somente após a matrícula. É pertinente destacar esse aspecto porque para a entrevistada o fato do Reino ter pouco uso de tecnologia é algo positivo. Outras escolas, como o Dom Bosco e o Crescimento, são conhecidas por serem mais tecnológicas e este aspecto é positivado por elas e pelos pais/mães que as escolhem.

Em relação a oposição entre “vida prática” e “letramento”, é instigante que Lélia, agente social com alto capital cultural institucionalizado e incorporado, não tenha como prioridade o letramento de sua filha. Não seria ilógico, pelo contrário, se alguém com grande proximidade com a leitura e escrita buscasse que sua filha fosse letrada o quanto antes. Mas não é o caso e isso pode ser interpretado de algumas formas. É possível o lugar que Lélia ocupa em relação a cultura escrita - sendo ela e sua mãe doutoras - gere um efeito de segurança que faz com que ela não se preocupe com o letramento, ou seja, letrar-se seria uma consequência “natural” para sua filha.

Para esta situação vale lembrar a perspectiva de Lahire (2011) – tal como está no capítulo 1, onde este autor mostrar que as famílias que já acessaram a escolarização superior a algumas gerações, com esta, têm mais recursos que podem propiciar às crianças razões e contextos, incitações, solicitações e representações ligadas a prática da escrita, bem como colaborações em práticas diretas e indiretas.

Ademais, o alto capital cultural de Lélia e suas experiências escolares como estudante e professora podem dar a ela o conhecimento do momento exato de investir no letramento, que não seria no Maternal 2 que a filha cursava no momento da entrevista. Num dado momento da conversa Lélia afirmou que faz artesanato e que sua mãe “vive dizendo que é muito por conta da educação infantil, por que eles trabalham muito a motricidade”. Vale lembrar que Lélia cursou a educação infantil no Reino Infantil. Além disso, as atividades que a filha de Lélia realiza fora da escola (na academia BodyTech que fica no Shopping da Ilha), que são natação e ballet (além de recreação aquática na escola) são coerentes por essa opção por atividades “práticas”. Ainda que o sentido de atividades práticas na escola seja diferente, mais ligado a tarefas domésticas, como vimos.

É interessante ressaltar que a justificativa dada por Lélia para colocar a filha na natação e no ballet não tem a ver com essa busca pelo aprendizado de atividades práticas, mas sim com o fato dela classificar com sua filha como tímida e que por meio de suas leituras - “eu tenho uma leitura sobre educação” - ela entende que sua filha “tem que ampliar a rede dela de relações” visto que “é melhor pra ela por que ela se sente segura”. Em síntese ela explica que “...no Ballet tem outras meninas que ela conversa, tem figura de um professor, entendeu? Aí tem a natação, que acho importante. Aí também é outro ambiente, com outros amiguinhos”.

Novamente a escolha de Lélia, tal como foi na relação entre escola e método, é mediada por sua leitura, o que implica ser mediada pelo seu alto capital cultural. A escolha por atividades para ampliar seu leque de relações parece ser uma tentativa “calculada”, reflexiva - tanto consciente quanto produto do seu habitus reflexivo de pesquisadora - de criar condições para que a filha desenvolva características como capacidade de interação ou supere uma característica (timidez) que pode ser limitadora para suas inserções em diferentes espaços sociais no futuro. Essas capacidades de Lélia não são naturais, são produto do seu alto capital cultural (institucionalizado e incorporado) e provavelmente constituem um habitus reflexivo desta agente social. Além disso, e não menos importante, Lélia e seu marido tem capital econômico para garantir as escolhas da escola e das atividades que são produto dessas reflexões sejam efetivadas.

O peso do capital econômico nas estratégias educacionais desta família para sua filha não é desprezível, mas o peso do capital cultural de Lélia é muito maior. Não se trata de uma família que tenha algum negócio privado, apesar de Lélia ter afirmado que “diante do quadro político e econômico” ela e o marido estão “bolando um plano maligno pra montar alguma empresa” que ainda não sabem de que tipo, mas que “pode ser uma farmácia, mas pequena num bairro bem distante”. É interessante que devido ao seu capital cultural Lélia percebe a conjuntura política e econômica e entende que é necessário investir em outra atividade caso seus empregos públicos sejam afetados por transformações políticas e econômicas. Trata-se de Lélia refletindo para colocar em prática uma possível estratégia de reconversão da família ou, pelo menos, outra fonte de segurança de sua posição social.

O peso do capital cultural em relação ao capital econômico aparece também quando eu pergunto como Lélia avalia o valor da mensalidade da escola e ela responde que vê como “cara demais”, ou quando diz, se referindo as outras atividades que a filha

faz que está “absurdamente caro”, que ela está “quase assim no limite”. No entanto, Lélia entende que “Esse apartamento é herança, acho que não, ainda é do banco, então eu não tenho nenhuma herança pra dar pra eles, a única herança que eu tenho pra dar pra eles é a educação”. Não é aleatória a crença de Lélia na educação como “herança”. As estratégias educacionais são decisivas para esta família. Foram decisivas para a profissão de Lélia e cônjuge e o percurso da filha do casal revela o “trabalho da família” (LAHIRE, 2011) que está sendo construído para que a herdeira desenvolva condições de se apropriar da herança (SINGLY, 2009), que é o capital cultural familiar.

Lélia é a responsável pelo maior capital cultural do grupo familiar que ela forma com o marido. Não apenas em termos de capital cultural institucionalizado, que pode ser verificado pelo título de doutora, mas também pelo capital cultural incorporado que foi revelado durante a entrevista, como vimos em termos de sua relação com a leitura e seu habitus reflexivo, por exemplo. E ela é a principal responsável pela estratégia educativa em relação a filha. Dois relatos que ilustram bem isso é quando Lélia diz que, para o marido, “qualquer uma escola tava boa” e que “ele nem fazia todas essas reflexões, pra ele tanto faz”. Noutro momento, quando perguntei sobre livros e biblioteca em casa, ela diz que “meu marido tem aqueles três livros ali”.

Esses últimos relatos confirmam que Lélia que reflete sobre as escolhas educacionais da filha. Outro aspecto que corrobora com essa interpretação se revela quando perguntei se Lélia havia pensado no ENEM na escolha da escola mesmo estando numa etapa de ensino ainda bem distante da realização da prova. Ela disse que não pensou, que não sabe se a filha “vai querer fazer” ou se “vai ser música”, mas Lélia está decidida que “se ainda tiver IFMA, pelo menos um (risos), eu vou tentar que ela passe. Ela vai pro IFMA, ela não vai ficar nessas escolas não. Essas escolas eu to dando uma base, por que eu vejo pelos meus alunos”. Como professora do IFMA, qualificada, Lélia provavelmente confia (não sem base, dada a estrutura do IFMA e seu desempenho no ENEM) que sua filha terá o ensino médio de qualidade e, além disso, Lélia pode ter uma ligação afetiva com IFMA tendo em vista que não só ela leciona nessa instituição como sua mãe também.

Para concluir, quando perguntei para Lélia como ela observa o perfil dos pais e mães ligados a escola, ela afirma que “é uma escola de médico e advogado. Aí tem um dentista ou outro, uma professora ou outra...”. A entrevistada cita duas situações que ocorreram com ela para ilustrar isso. No primeiro exemplo ela afirma que “até as porteiras

perguntam, já tem aquele intuito de achar que você é médica”. No segundo exemplo ela relatou que, numa situação em que sua filha mostrava um bom desempenho em relação as atividades, uma das professoras afirmou o seguinte: “Mãe, não se preocupe, a sua filha vai ser médica”.

Esses dois exemplos revelam, dentre outras coisas, que há uma espécie de consenso, uma representação compartilhada que vai da porteira até as professoras de que o destino ideal é a aprovação no curso de medicina. É possível que esse “consenso”, somado a presença de pais e mães médicos, a elevada origem social das famílias e as boas condições estruturais da escola, crie nas crianças o desejo por fazer medicina e as condições para realiza-lo. E estamos falando de uma criança que está no Maternal 2, ainda muito distante do ensino médio. No mais, esse aspecto indica que mesmo que Lélia não tenha pensado no ENEM, ao colocar sua filha no Reino Infantil, essa é uma escola que, desde muito cedo, contribui para que as crianças desenvolvam visões de mundo que tornam esse destino legítimo.

Por fim, no que tange a construção da tese deste trabalho, é possível afirmar que esta escolha pelo Reino Infantil só é possível pelos princípios familiares que orientam a escolha e vem das disposições de Lélia – já que de acordo com ela seu marido não tinha uma preferência e nem critérios bem definidos – e pelos recursos familiares compostos pelos recursos de Lélia e seu cônjuge. Se os princípios elencados por Lélia – o método, a arquitetura escolar, a socialização escolar, o bairro da escola – vêm principalmente dela, os recursos familiares, sobretudo os capitais econômicos dos dois, formam um capital econômico coletivo que permite pagar a escola, o ballet e a natação.

Levando a sério a afirmação da entrevistada de que a escola é “cara demais” e que ela está “quase no limite”, então é possível concluir que essas escolhas só se tornam objetivamente possível por este capital econômico familiar. É possível inferir que sem as disposições de Lélia, que se tornam as principais disposições do grupo familiar no que tange a avaliação sobre a escolarização da filha, a criança poderia ir para “qualquer” outra escola privada próxima a Residência. Por sua vez, sem os recursos coletivos formados pelos recursos do pai e da mãe, a filha poderia ir para uma escola Montessoriana, mas muito provavelmente uma que tivesse um custo menor.

#### **4.3 Uma escolha pelo “tradicional”: valorização e ambiguidades na relação entre famílias e escola**

Tendo concluído as análises a partir da entrevista com a Lélia, passo a analisar a entrevista com a Beatriz, que é cunhada de um amigo meu, em conjunto com as entrevistas com Patrícia e Sueli, que foram indicação da Beatriz. Decidi analisar as três entrevistadas conjuntamente visto que as entrevistadas possuem algumas similaridades em pontos de vista e/ou características sociais e porque colocar imediatamente em comparação os aspectos que elas convergem ou divergem me pareceu heurísticamente pertinente.

Iniciarei a análise retomando as características sociais das entrevistadas que estão no Quadro 1. Beatriz se auto classifica como branca, estudou o ensino básico em escolas privadas (São Judas Tadeu, Bom Pastor e Batista), é formada em enfermagem pela Faculdade CEST, não exerce profissão. Seu pai é engenheiro e sua mãe é professora. Não obtive a classificação racial do seu cônjuge, mas ele estudou o ensino básico em escolas privadas (Educator e Solução), formou-se em Direito e Gestão Empresarial, é empresário<sup>70</sup> (proprietário de um Auto Center) e tem o pai e a mãe trabalhando na política (não especificado). Beatriz e marido residem no Araçagy.

Patrícia<sup>71</sup> se define como parda, estudou o ensino básico em escolas privadas (Franco Maranhense e Girassol), é médica veterinária pela UEMA, trabalha na AGED (Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão). Seu pai é técnico em edificações e sua mãe professora normalista. Seu marido é classificado por ela como branco/moreno claro, estudou em escolas privadas durante a educação básica (Girassol e Paralelo), é formado em Contabilidade e é empresário do ramo da piscicultura. Seu pai é médico e sua mãe é Geógrafa. Patrícia e seu cônjuge moram no Quintas do Calhau.

Sueli se auto classifica como branca, estudou o ensino básico em escolas privadas (Crescimento, Santa Tereza e Pitágoras), graduou-se em Direito pelo CEUMA e é advogada no SEBRAE-MA<sup>72</sup> (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Maranhão). Seu pai é Engenheiro Civil e sua mãe é professora do Estado da área de Educação Artística e também se formou em Direito. Seu cônjuge é classificado por ela como branco, estudou o ensino básico em escolas privadas (Marista e Dom

---

<sup>70</sup> Não foi possível acessar por fontes indiretas a renda deste agente social.

<sup>71</sup> Para esta agente social foi possível verificar a remuneração no Portal da Transparência do Governo do Estado do Maranhão. Em novembro de 2022 seu salário líquido era de R\$ 9.172,55. <http://www.transparencia.ma.gov.br/app/pessoal/remuneracao-dos-servidores#lista> acesso em 07/02/2023.

<sup>72</sup> Não consegui encontrar a renda desta agente social no site do SEBRAE-MA.

Bosco), formou em direito pelo CEUMA, é advogado. Seu pai e sua mãe são empresários, esta última é formada em Filosofia.

Como é possível observar pelas descrições acima, essas três entrevistadas possuem algumas similaridades em termos de características sociais. Sua formação básica e de seus respectivos cônjuges foram inteiramente em escolas privadas. Beatriz e Sueli se classificam como brancas, fizeram ensino superior em faculdades privadas e tem pai engenheiro e mãe professora. A mãe de Patrícia também é professora, mas normalista, o que indica que não possui ensino superior, enquanto seu pai possui curso técnico em edificações. Todas têm alguma relação com o empresariado. Os maridos de Beatriz e Patrícia são empresários e, apesar do marido de Sueli ser advogado, seus sogros são empresários. A própria Sueli tem relação com o “meio” empresarial já que trabalha no SEBRAE.

Nas três famílias a posição social depende, de alguma maneira, do capital econômico ligado ao setor privado. Isso vale mesmo no caso de Patrícia, que trabalha no setor público, já que ela afirmou que “eu e meu marido... nos sustentamos por conta dos tanques de peixe”, o que indica um peso maior desta atividade na manutenção das condições materiais de existência da família. Os dados não contêm informações suficiente para afirmar com certeza se o sentido da trajetória das famílias são ascendentes, mas é seguro dizer que, no mínimo, as três famílias mantiveram posições sociais semelhantes a dos pais com algumas reconversões em termos de pesos de capitais em relação as famílias de origem: do capital político ao capital econômico (Beatriz e cônjuge); do capital cultural ao capital econômico (Patrícia e cônjuge); dos capitais cultural e econômico para o capital cultural (Sueli e cônjuge).

Passando para a escolha do estabelecimento de ensino dos filhos (as), outras similaridades aparecem e com elas as divergências encontradas ganham ênfase em termos das possibilidades interpretativas. Destaco, num primeiro momento, alguns dos principais critérios para escolha da escola do filho(a), mas outros critérios podem aparecer ao longo da análise. Cabe lembrar que outro ponto de semelhança entre as entrevistadas aparece no Quadro 2: as três tem filhos (as) com a idade de cinco anos que estão cursando o Jardim 1 e entraram no Reino no “maternalzinho”. O filho de Beatriz e o casal de gêmeos de Patrícia são classificados por ela como brancos, enquanto que a filha de Sueli é classificada como morena.

Beatriz e Patrícia afirmaram que escolheram o Reino pensando em toda a vida escolar das crianças e Sueli afirmou diretamente que pensou numa escola que prepara para o vestibular. As três entrevistadas têm em comum o fato de que não visitaram outras escolas e ter escolhido o Reino por ser uma escola “tradicional”, estando essa classificação associada a disciplina, rigidez ou que Sueli chama de “conteudismo”. Por outro lado, Beatriz e Patrícia pensam ou já pensaram em tirar seus filhos(as) do Reino: a primeira por ter um filho autista e entender que o Reino é uma escola muito tradicional para lidar com uma criança autista; a segunda porque sua filha é tímida e tem dificuldades no aprendizado na linguagem, mas o reino não está atento a isso, que ela classificou como “desvios padrões”.

Adentrando nas especificidades da escolha do Reino Infantil pela Beatriz, essa entrevistada disse inicialmente que “na verdade quem escolheu foi meu marido” que “sempre disse que ele ia estudar lá”. Esse aspecto não é sem importância e aponta para o peso das divisões sociais das tarefas por gênero ou para as consequências das desigualdades de gênero no interior de uma família. Como vimos, Beatriz não exerce profissão, ela casou enquanto fazia pós-graduação e engravidou. Nesse período ela teve uma proposta de emprego, mas “não passou de proposta, eles não aceitam mulheres grávidas”. Em seguida, quando ela planejava entrar no mercado de trabalho após seu filho entrar na escola, eles descobriram o autismo da criança e em consequência disso ela afirma que “eu fiquei só em função dele”. Ainda que ela esteja em função do filho e cuide diretamente dele foi o marido, que é quem sustenta materialmente a família, que escolheu a escola do filho.

O critério do marido, que ela afirma também ter sido seu critério, foi uma escola que seu filho pudesse ficar por todo o ensino básico: “o Reino já tem um histórico assim de ser uma boa escola, uma escola pra ficar mesmo, uma escola que as pessoas geralmente entram e só saem quando termina e tudo mais, aí por isso que ele escolheu”. A frase seguinte de Beatriz- “mas eu também quis isso” - se referindo a continuidade escolar, reforça a interpretação de sua posição subordinada na relação por razões que mesclam a naturalização das “obrigações” - travestidas de opções voluntárias - do papel social de mãe com o fato de que a conversão do capital político da família do marido para o capital econômico via tornar-se empresário e garantir “boas condições” materiais de existência para sua nova família parece mais vantajosa do que a entrada de Beatriz no mercado de trabalho como profissional de enfermagem.

Esse critério de escolha é classificado por Beatriz como “continuidade” e, vale destacar, ele está acima de possíveis economias financeiras que seriam feitas caso a família optasse por uma escola mais barata nesse início da vida escolar: “Seria muito mais barato a gente colocar em outra escola. Mas como a gente queria essa continuidade...”, disse Beatriz. O critério da continuidade também aparece como primeiro critério apontado por Patrícia: “... eu fiz a opção por ser uma escola que eu julgo ser de qualidade de ensino, com um método pedagógico que se afiniza com o que eu acho que é bom para os meus filhos e que eles teriam possibilidade de começar e terminar na mesma escola”.

Essa foi a primeira resposta da entrevistada. Após isso eu fiz duas perguntas a Patrícia: se a escolha considerando o método da escola tinha alguma relação com o futuro e se ela tinha considerado o desempenho da escola no ENEM. Ela respondeu, respectivamente, da seguinte forma:

...eu tentei ver, dentro do que hoje, já fazendo a prospecção pro futuro, o que seria o melhor para eles. Então eu pensei sim eles já se acostumarem com o método, já se acostumarem com a dinâmica da escola afim de que chegassem no ensino médio já bem ajustados aquele ritmo e preparados sim (PATRÍCIA, 2020).

É por que o método Montessoriano não é só visando o ponto final. Ele faz com que a criança seja mais independente, ele dá uma autonomia maior, aquela visão mais global. E aquele conhecimento que ele é mais construído pela criança, mais elaborado (PATRÍCIA, 2020).

Os relatos acima indicam que, no caso de Patrícia, o critério da “continuidade” está diretamente relacionado ao método montessoriano que, por sua vez, leva a outros dois critérios: a busca por continuidade no método está ligada a busca por um ajuste à escola que, em tese, levará a melhores condições para ter êxito no ensino médio e consequentemente no ENEM; por outro lado, não se trata apenas de adaptar-se ao método e a escola visando o ENEM como finalidade, Patrícia também busca nessa continuidade a construção de certos valores como independência e autonomia. Trata-se de um critério que combina o pragmático com o valorativo, o que reafirma a perspectiva de Bellei, Orellana e Canales (2020) de que pais/mães buscam projetos educacionais complexos, não apenas acadêmicos.

Beatriz não indicou esse nível de especificidade ou ramificações em sua escolha, o critério da “continuidade” foi apontado por ela como sendo um fim em si mesmo, seja porque esse critério parece ter sido muito mais do marido do que seu ou porque Beatriz tem um menor capital cultural em relação a Patrícia. Mesmo que Beatriz seja filha de pai e mãe com ensino superior, o que permite certa continuidade do capital cultural

institucionalizado, Beatriz não deu indicativos por meio de suas reflexões durante a entrevista que esse capital cultural tenha se transformado em incorporado. Além disso, o fato de Beatriz ter cursado o ensino superior na Faculdade CEST e não numa universidade pública, pode ser um indicativo de que seu capital cultural incorporado não se desenvolveu o bastante.

Patrícia, por sua vez, não tem nenhum dos pais com ensino superior, todavia, graduou-se na UEMA, num curso com prestígio social (Medicina Veterinária) e depois fez mestrado em Ciências da Saúde na UFMA e, no momento da entrevista, cursava o doutorado em Defesa Sanitária Animal na UEMA. Em relação aos seus pais, Patrícia apresenta um capital cultural institucionalizado muito mais amplo, bem como mais amplo que o de Beatriz. Além disso, as reflexões e interpretações de Patrícia durante as entrevistas são mais específicas, mais “refinadas”, como nesse caso da escolha pela “continuidade”, o que aponta para o capital cultural incorporado desta agente social. A “prospecção pro futuro” que Patrícia indica não é uma habilidade natural, antes implica em ter construído condições intelectuais - inseparáveis das condições materiais para que essas se desenvolvam - para pensar e planejar o futuro.

Outro aspecto que merece destaque é que Patrícia cita o método montessoriano como critério de escolha e Beatriz não. Os valores citados - independência e autonomia - que Patrícia busca que seus filhos desenvolvam estão relacionados ao método no relato da entrevistada. Ainda assim Patrícia não se detém muito em falar do método neste primeiro momento, o que só ocorre quando eu retomei esse tema e perguntei onde ela enxergava a utilização do método montessoriano na escola. Do mesmo modo, perguntei para Beatriz, apesar de ela não ter citado espontaneamente o método, se ela observava a questão da pedagogia montessoriana na escola. A resposta das duas, na ordem citada, foi a seguinte:

Desde de o pátio onde você tem as linhas montessorianas, onde as crianças assistem aula sentadinhas nas linhas montessorianas. Quando a gente entra na sala de aula que você vê os materiais, você vê a disposição, toda a estrutura da sala, acessível a criança. Todos os objetos que são utilizados, os materiais utilizados. E agora com as videoaulas também. Você percebe o método montessoriano (PATRÍCIA, 2020).

...lá é tudo padronizado, as salas são abertas, são bem interligadas. As salas têm porta tanto pra fora quanto pra dentro pra interligar uma sala com a outra. Tipo, as crianças têm acesso a todas as salas praticamente. Eles podem fechar, podem abrir. Os armários são todos baixinhos. Eles têm atividades de coisas que eles teriam em casa, de vida de casa

mesmo. Lá na parte de criança eles fizeram tipo uma cidadezinha pequena pra ensinar sobre semáforo, essas coisas de... pra ter um ensino melhor. É como se eles tivessem adaptado toda a escola uma cidade, mas para crianças (BEATRIZ, 2020).

É interesse perceber, a partir desses dois relatos, que as duas entrevistadas associam o método montessoriano não apenas as aulas, mas a toda a organização e estrutura física da escola. Certamente elas estão mediadas pelos discursos de auto apresentação dos porta-vozes da escola nas reuniões de pais/mães, mas o fato das duas reproduzirem de forma muito parecida indica a eficácia da escola em fazer as famílias internalizar, se apropriar e reproduzir como um ponto de vista particular sobre a escola. Além disso, indica também a disposição de certas famílias, com determinadas características sociais, para aderir, aparentemente sem muitos dissensos (ou assim as entrevistadas quiseram apresentar) aos discursos e práticas pedagógicas da escola escolhida para seus filhos.

Ainda sobre os relatos, vale refletir sobre o que implica para as crianças um método pedagógico que estrutura as aulas, organização e estrutura física da escola. É fácil aderir a ideia da escola e concluir que, de fato, a estrutura da escola adaptada para as crianças, incluindo a minicidade, provavelmente produz nas crianças habilidades práticas, já que desde cedo elas são socializadas neste espaço. Todavia, esse provável êxito não tem relação apenas com a eficácia do método em si, como os porta vozes da escola podem querer fazer crer. As características sociais das famílias, majoritariamente com capital cultural que vai sendo transmitido para as crianças via socialização familiar ou capital econômico que permite outras socializações em outros espaços, e a concordância ou “encaixe” entre família e escola, são decisivos para este provável êxito. A escola está em condições de propor e realizar uma pedagogia escolar em todas as suas estruturas e ações e as famílias estão em condições de se apropriar dos valores produzidos pela pedagogia escolar. Como diz Dubet (1998), a integração subjetiva no mundo escolar é melhor assegurada quando as culturas escolar e familiar estão próximas.

O método montessoriano é um critério relevante para escolha do Colégio Reino Infantil, principalmente para Patrícia, mas há outro critério que aparece logo no início da conversa com esta entrevistada que também irá aparecer nos relatos de Beatriz e que permitirá iniciar as reflexões a partir da entrevista com Sueli. Perguntei para Patrícia porque não outra escola do mesmo porte, e ela disse: “...eu vim de uma escola que era tão rígida, essa é a palavra mesmo, quanto o Reino Infantil... E eu gostava... Hoje eu vejo a

importância também da disciplina, então a gente também - eu também - pensou nisso”. Tal como afirma Fuentes (2013), os valores e pautas da escola estão em afinidade com o habitus da classe média e alta.

Na entrevista com Sueli esse mesmo critério apareceu em sua primeira resposta, quando eu havia perguntado onde estudavam seus filhos. Ela me respondeu com um longo relato em que ela afirmou, dentre outras coisas, que “eu busquei o Reino Infantil por isso, pelas regras serem muito rígidas... eu gosto disso. Eu gosto dessa disciplina severa...”. De modo semelhante, Beatriz, já no final da nossa conversa, quando eu perguntei qual a principal característica da escola, respondeu que “o que eu gosto muito do Reino infantil, que eu acho que tem seus pontos positivos e seus pontos negativos, é de ser uma escola muito tradicional”.

Começarei refletindo a partir dos relatos de Sueli, tendo em vista que essa entrevistada é a única que do início ao fim da entrevista não questiona o caráter “tradicional” do Colégio. Ela justifica sua escolha para a escolha da filha a partir da sua relação com o ensino básico: “eu estudei em um colégio muito liberal, terminei em um colégio liberal. Que foi o Pitágoras. E eu não gostei de ter estudado num colégio liberal”. Mais à frente ela concluiu esse raciocínio dizendo que: “Em face disto, de eu ter me incomodado com a minha formação escolar eu busquei uma escola extremamente tradicional, que é o Reino Infantil”.

Neste primeiro relato de Sueli é possível observar que “tradicional” é uma classificação que traduz, num primeiro momento, a “rigidez” da escola. A valorização da rigidez, que se manifesta de diferentes modos - “você não pode ir com sapatos se não preto ou azul, você não pode ir com outra meia se não a branca”, está diretamente relacionada a determinados valores, práticas, modos de comportamento, que ela deseja que sejam incorporados pela sua filha: “eu gosto... da minha filha chegar em casa, ela tirar sapato e botar no cantinho, por que no Reino Infantil tem esse cantinho do sapato”.

Sueli, num exercício de reflexão e “comprovação” de que a escola contribui para a construção desses valores nos seus alunos, afirma que estudou (provavelmente no ensino superior) com ex alunos do Reino e percebeu que: “...as pessoas que estudaram no Reino Infantil eram umas pessoas certinhas. Enquadradinhas, sabe? (risos). Não digo caretas, mas eram umas pessoas organizadas, eram umas pessoas coerentes em seus pensamentos e atitudes”. De igual modo ela busca que a escola proporcione o aprendizado desses “valores” para sua filha: “Que ela seja disciplinada, que ela seja compenetrada,

comportada, coerente. Que ela tenha valores, que ela tenha princípios, e eu acho que isso a escola ela passa muito bem”. Trata-se aqui de uma escolha moral (FUENTES, 2013) diante de uma formação moral específica desta escola (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014).

Se em primeiro lugar a escolha de Sueli é uma escolha que prioriza valores e onde tradicional é sinônimo de rigidez, ainda neste primeiro relato da entrevista ela amplia o sentido de tradicional:

Eu gosto, por exemplo, deles serem rigorosos no conteúdo, deles serem extremamente conteudistas. Eles são mesmo. Aí dizem assim, “a, mas o Reino Infantil não prepara pra vida”. Depende do teu ponto de vista. Pra mim prepara pra vida, uma vez que você tem que saber aquele conteúdo pra passar no vestibular. Aí dizem, “a, mas é muito tradicional”. Gente, o nosso método de ensino pra você entrar numa faculdade é tradicional (SUELI, 2020).

Da “rigidez” comportamental ela passa para o “rigor” no conteúdo e da valorização deste aspecto para aprovação no vestibular. Este último aspecto serve inclusive como contra-argumentos a possíveis críticas ao Reino Infantil. A ideia de que se a escola prepara para o vestibular ela prepara para a vida mostra que para Sueli a “vida” da filha, assim como foi a sua, passa necessariamente pela aprovação no vestibular para obter uma graduação que permita exercer determinada profissão. A ida para faculdade é dada como praticamente certa, está naturalizada, assim como citação de um dos cursos mais prestigiosos e de uma universidade pública indica, como ela mesma diz, que os desejos para a filha são nivelados “por cima” nas hierarquias escolares: “Se eu quiser passar em medicina eu tenho que comer o livro, pra poder passar numa faculdade boa né. Eu to nivelando pelas melhores. Numa federal. Não é fácil”.

Os desejos de Sueli para a filha não apenas estão em condições de ser realizados, mas apontam para a estratégia de reprodução da família de origem desta agente social via estratégia de escolarização: pai e mãe de Sueli exerciam profissões ligadas à sua graduação (engenheiro e professora), assim como Sueli (advogada). Além disso, a entrevistada estudou em escolas privadas no ensino básico. Todavia, esta mãe almeja para a filha um pouco mais do que ela mesma teve, já que ela não estudou em uma das escolas que em seu tempo deveriam ser as “melhores” (em termos de prestígio e desempenho dos alunos no vestibular) - Batista, Dom Bosco e Marista dominaram o espaço educacional ludovicense por bastante tempo - e não cursou direito no prestigioso curso da UFMA, mas sim no CEUMA. A filha de Sueli, por sua vez, está numa das escolas mais caras,

mais prestigiosa e com um dos melhores desempenhos nos rankings do ENEM e Sueli almeja para ela a entrada numa universidade pública.

Voltando aos relatos de Sueli que foram citados acima, neles vemos a defesa do caráter “tradicional” da escola, esteja este ligado a rigidez quanto a comportamentos ou ao rigor quanto a conteúdo. Sueli parece estar na defensiva, como se as críticas ao aspecto tradicional do Reino a cercassem a ponto de ela ter que responder a elas sem que eu tenha mencionado. É possível que Sueli esteja se referindo a outros pais e mães que ela conhece, mas também é muito provável que essas críticas tenham relação com mães e pais do próprio Reino Infantil. É válido lembrar aqui que a entrevista com Sueli e com Patrícia foi articulada por Beatriz e que essas duas últimas têm críticas ao aspecto tradicional do Reino Infantil. São essas críticas que explorarei a seguir.

Anteriormente mostrei que Patrícia e Beatriz buscaram o Reino Infantil por ser uma escola rígida, disciplinadora, tradicional. Todavia, no decorrer dos seus relatos, as duas apresentam críticas ao Colégio. É interessante que nos dois casos as críticas apareceram quando eu fiz perguntas semelhantes: o que mais você valoriza no Reino Infantil, para Patrícia, e qual a principal característica da escola, para Beatriz. De igual modo, nos dois casos as críticas têm relação com especificidades de seus filhos (as), que fazem com que essas mães reavaliem aspectos da escola que anteriormente, sobretudo no momento de escolher a escola, eram avaliados como inteiramente positivos.

Como vimos, Beatriz escolheu o Reino por ser “muito tradicional”. Todavia, ela já apontava que esse aspecto tem pontos positivos e negativos. Ela afirmou, sobre o caráter tradicional da escola, que “quando a gente colocou era super positivo pra gente a escola ser mais tradicional”, mas não especificou em nenhum momento o que ela chama de “tradicional” ou quais esses aspectos positivos. Por outro lado, o aspecto negativo está ligado ao seu entendimento de que ela teria necessidades diferenciadas na relação com a escola por conta de um filho autista, mas o acesso à escola se dava apenas por meio do que o filho comunicava a ela. Vale dizer aqui que praticamente todas as mães entrevistadas citaram que a escola não tem agenda, que eles estimulam as crianças a passar os recados para os pais e mães e que isso tem relação com método montessoriano, seria uma forma de estimular a autonomia das crianças.

Várias mães se mostraram no mínimo inquietas com isso durante as entrevistas e, no caso de Beatriz, a inquietação era maior por seu filho ser autista e tanto precisar de mais cuidados específicos quanto ter mais dificuldade para repassar o que ocorre na

escola. Por conta disso Beatriz afirmou que estava “cogitando tirar ele de lá”. Outro aspecto que levou Beatriz e esposo a cogitar isso é que o filho precisa fazer terapias dentro do espaço escolar, no entanto “eles têm a cabeça super fechada em relação a isso, a colocar outra instituição dentro da escola. Eles acham que vai intervir no ensino deles, alguma coisa assim”. O filho de Beatriz faz terapia ABA<sup>73</sup>, tem acompanhamento com fonoaudiólogo (a) e com psicopedagogo (a) e retornará com terapias ocupacionais, que haviam sido interrompidas.

O fato do filho de Beatriz ser autista contribui para que ela questione algumas práticas da escola, ainda que isso apareça por vezes de modo bem sutil na entrevista. Por exemplo, quando eu perguntei se há reuniões e como são as reuniões com pais e mães ela iniciou a resposta dizendo que “não tem muito acesso a sala de aula durante o ano”, exceto na “semana de adaptação” no começo do ano. Em seguida ela complementa afirmando que “depois disso não tem mais, a gente deixa a criança lá embaixo, no Pátio, depois que a gente vai embora eles sobem com as crianças pras salas. A gente vai buscar e busca no portão também. Eles dessem com as crianças”<sup>74</sup>.

A relação entre a pergunta sobre reuniões e a resposta sobre o acesso a sala de aula é apenas indireta, no sentido que está dentro de uma questão mais ampla que é o acesso das famílias à escola. Consciente ou inconscientemente Beatriz falou dessa questão, que parece complementar sua crítica de que ela só tinha acesso à escola por meio do filho. A relação dessa entrevistada com a escola é ambígua, ela valoriza a escola tradicional, mas critica a “cabeça muito fechada pro tradicional” quando se trata das atividades que seu filho necessita fazer dentro da escola; ela afirma que a escola “tem outras matérias que são bem diferentes do convencional, pra preparar mesmo pra convivência, cultural, essas coisas. Tipo, a forma da criança pensar, de outras modalidades...” e na mesma frase diz que “quanto as atividades, por lá ser uma escola

---

<sup>73</sup> “A proposta básica da ABA resume-se em estimular comportamentos funcionais e fortalecer as habilidades existentes, além de modelar aquelas que ainda não foram desenvolvidas de forma que o indivíduo aprenda a interagir com a sociedade, estendendo o atendimento a todos os ambientes em que a criança vive”. <https://sites.usp.br/psicousp/analise-do-comportamento-auxilia-no-tratamento-de-tea/> acesso em 20/05/22 às 14:00h.

<sup>74</sup> É pertinente destacar que esse relato de Beatriz se adequa a percepção de Luís, entrevistado que foi analisado no capítulo (3) anterior e pai vinculado a escola Crescimento, sobre o Reino Infantil. Um dos critérios que Luís elencou para não escolher outras escolas, incluindo o Reino, era a dificuldade de acesso à escola, no sentido de entrar na escola, observar aulas, conversar com professores, coordenadores etc. Isso é revelador sobre a escola, sobre como essa instituição organiza seu espaço escolar e suas relações, mas também sobre a percepção dos agentes sociais sobre a dinâmica institucional das escolas.

muito convencional, as atividades a gente tá precisando adaptar agora, por isso, por que o Joaquim é autista”.

Desta última frase, o que é possível concluir é que o problema de Beatriz não é com o caráter tradicional da escola, mas sim com o fato de que esse caráter tradicional cria dificuldades para crianças autistas, como é o caso do seu filho. Ao que parece, se o filho de Beatriz não fosse autista ela não teria problemas com fato da escolar ser “tradicional”. Uma frase de Beatriz sintetiza essa interpretação: “A gente tem uma tranquilidade bem grande com a escola. As vezes algum questionamento por conta do autismo, por a gente ter um pouco mais de dificuldade de ver o que tá acontecendo”.

Beatriz acredita que é possível resolver esta última dificuldade citada com a escola, mas segue ponderando sobre retirar ou não o filho da escola e o fato dele “já está muito acostumado” tem pesado na manutenção. Com este último aspecto encerro as análises a partir dos relatos de Beatriz, todavia, é preciso tratar ainda dos princípios e recursos familiares-coletivos que identifiquei a partir desta entrevista.

No caso de Beatriz, ainda que os recursos econômicos que possibilitam que seu filho estude no Reino Infantil advenham somente do seu marido, o fato de Beatriz, mesmo graduada, abrir mão de uma atividade profissional para cuidar do seu filho (não apenas da escolarização, mas das outras dimensões da vida da criança), compõe um recurso coletivo familiar-coletivo. É certo que o capital econômico do marido possibilita que Beatriz não atue profissionalmente, mas são disposições de Beatriz para o cuidado (e há uma questão de gênero aqui) que fazem com que sua escolha - diante do fato de ter um filho autista que necessita de cuidados específicos – seja se dedicar integralmente a criança. Em síntese, os recursos econômicos do marido e as disposições de Beatriz compõe o recurso familiar-coletivo neste caso.

Em relação aos princípios, Beatriz informou, como foi visto, que o marido escolheu a escola e justificativa foi a “continuidade”, ou seja, a possibilidade de a criança ficar toda sua escolarização numa única “boa escola”. Outro critério de escolha foi a escola ser “tradicional”, algo que inicial era “super positivo” para ela e o marido. Todavia, Beatriz mantém uma relação ambígua com esse aspecto “tradicional”, tendo em vista que para ela isso gera algumas dificuldades de tratar das necessidades específicas do seu filho autista.

Diante disso posso identificar os princípios familiares coletivos: a escolha do marido, a valorização de ambos da “tradição”, e a crítica de Beatriz aos limites do tradicional diante de uma criança autista. O marido de Beatriz, pelo seu lugar social de provedor material da família, não teria condições de acompanhar de perto a vida escolar da criança para avaliar criticamente este aspecto escolar e não possível dizer se teria as disposições para isso. Nesse sentido, os princípios de escolha, permanência ou transferência de escola são sempre familiares-coletivos, ou seja, passam pelas posições, condições e disposições de ambos.

Isto posto, posso voltar para entrevista com Patrícia que, de modo semelhante a Beatriz, afirmou que conversando com seu esposo eles tem pensado em retirar seus filhos do Reino Infantil. Os motivos ela explica da seguinte forma:

...eu vejo que o Reino Infantil ele não é muito atento aos desvios padrões. Então, por exemplo, a minha filha ela é mais tímida, ela é mais acanhada. E aí o que que acontece, eu já trouxe desde o ano passado pra coordenação a questão da dificuldade dela no aprendizado da linguagem. Então conversei nas reuniões de pais com os professores, mas toda vez eles dizem que é lindo que é maravilhoso... toda criança tem aptidão mais pra umas coisas do que pra outras né? Meu filho tem menos aptidão pra coordenação motora, ela tem menos aptidão pra linguagem. Então são coisas que a escola tem que trabalhar essas diferenças. E eu ainda vejo que a Marina tem dificuldades de linguagem (PATRÍCIA, 2020).

Como vimos anteriormente, Patrícia escolhe o Reino infantil levando em conta a possibilidade de seus filhos passarem por toda a vida escolar na mesma escola, mas também pensando no método montessoriano, na entrada no ensino médio com certo “preparo”, nos valores que a escola poderia proporcionar as crianças (independência, autonomia) e, por fim, ela cita a rigidez e a disciplina como critério. Todavia, estando a filha na escola há algum tempo (desde o Maternalzinho), Patrícia percebeu que o colégio “não é muito atento aos desvios padrões”, que no caso são as dificuldades da filha com a linguagem.

Essa interpretação de Patrícia parece complementar o que foi possível interpretar a partir dos relatos de Beatriz: a organização e práticas escolares do Reino Infantil parecem não ser adequada para acolher não somente crianças autistas, mas qualquer criança que se desvie dos padrões esperados. No caso da filha de Patrícia é uma dificuldade escolar com a linguagem, no caso do filho de Beatriz é um transtorno neurológico. É como se a escola fosse organizada para receber apenas alunos (as) em

condições “ideais”, como a filha de Sueli. Esta última mãe falou algo na durante a entrevista que reforça essa interpretação: “...Socorro ela exclui mesmo aquele aluno que não é estudioso. Ela não deixa essa mancha na escola. ...ela conversa com os pais, ela diz, ela tenta melhorar ele. Viu que não deu certo ela convida para retirar”.

Esse relato aponta para um caráter altamente seletivo, ou excludente, do Reino Infantil, que ultrapassa a primeira barreira de exclusão, a econômica, construindo uma segunda barreira para exclusão, que é “moral” ou comportamental. Além de mostrar que não apenas as famílias escolhem, as escolas também selecionam, seja para admissão ou para permanência (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014; (GAYO, CABROL e MÉNDEZ, 2019. p.12). Essa exclusão “moral” é significa, em termos sociológicos, que não basta ter capital econômico para acessar e permanecer nesta escola, é preciso ter disposições que permitam construir certo comportamento “disciplinado” e certo desempenho escolar. Essa lógica duplamente excludente contribui para que a escola tenha sempre um “bom desempenho” dos seus alunos na prova do ENEM.

É pertinente lembrar da origem social das crianças dessas famílias, todas têm pai e mãe com alto capital cultural institucionalizado (todos com ensino superior), ou seja, são famílias que em tese deveriam se encaixar bem em qualquer escola. No caso de Beatriz as tensões com a escola têm relação com o autismo, como vimos. Em relação a Patrícia, é uma mãe com alto capital cultural institucionalizado (graduada, mestre e doutoranda), o que não impede que a filha tenha dificuldades escolares, mas cabe lembrar que a transmissão do elemento incorporado desse capital pode ocorrer ao longo do tempo. Quando perguntei sobre leitura Patrícia falou sobre práticas que indicam o trabalho da família para que a herdeira se aproprie da herança (SINGLY, 2009):

Com relação aos meninos, atrás de onde eu trabalho, atrás da AGED, tem uma livraria infantil. Então eu sempre compro livros, que hoje em dia os livros já são livros de brincar, já são brinquedos, não são mais livros. Eu compro e leio com eles e a gente tem esse hábito. Eu procuro incentivar esse hábito da leitura com eles (PATRÍCIA, 2020).

Cabe ressaltar que quando perguntei para Patrícia se os filhos realizam outras atividades, ela respondeu que “eu ainda não coloquei pra fazer nenhuma atividade extra por que eu acho que eles têm cinco anos, a criança aprende muito brincando e eu não vou sobrecarregar meus filhos desde três anos de idade. De tá em Cumon, língua inglesa, não”. Esse relato indica que ela avalia que seus filhos deverão fazer outras atividades, mas que não é o momento certo para isso. Para ela cada fase da criança tem um “valor” diferente

e na idade que eles estão o aprendizado é por meio das brincadeiras. Ela adia a entrada dos filhos na lógica das atividades institucionais para-escolares, mas não as ignora, pretende colocar os filhos no inglês e no Cumon de matemática.

A lógica de Sueli em relação a essas atividades é outra e julgo pertinente a comparação com as opções de Patrícia. Antes disso, todavia, encerro as análises a partir da entrevista com Patrícia tratando dos recursos e princípios coletivos que foi possível construir através dos seus relatos.

Cabe lembrar que Patrícia destaca o trabalho empresarial do seu marido como aquilo que sustenta sua família, todavia, não posso considerar desprezível para as condições materiais da família o fato dela trabalhar como funcionária de uma instituição pública. Ainda assim parece que há um peso maior que advém do capital econômico do marido. Por outro lado, Patrícia é mais diretamente responsável pela vida escolar das crianças. O Marido trabalha viajando, então é ela que deixa na escola, que participa das reuniões ou conversa com professores(as) ou coordenadores(as), é ela que compra livros e lê junto com as crianças. E é pertinente lembrar que Patrícia possui um capital cultural institucionalizado maior do que seu marido, que é graduado, enquanto ela é mestre e cursa o doutorado.

Nesse sentido, esta família possui recursos familiares-coletivos que se constroem a partir dos recursos individuais. O capital econômico do pai é fundamental para que os dois filhos estejam no Reino Infantil, todavia, o pai mantém este capital trabalhando longe das filhas, o que torna inviável sua participação direta na construção do capital cultural das crianças a partir do lar. Este papel é de Patrícia e ela tem o maior capital cultural da família, ou seja, pode transmitir para as crianças algo que seu marido não poderia por não dispor. Ainda assim a entrevista com Patrícia releva que esta transmissão não é automática ou talvez que ocorra com temporalidades diferentes, tendo em vista as dificuldades linguísticas da sua filha.

No que tange aos possíveis princípios familiares-coletivos, não foi possível identificá-los ou construí-los analiticamente a partir dos critérios de escolha da escola elencados por Patrícia ao longo da entrevista. Isso pelo fato de Patrícia citar pouco o esposo quando indagada sobre esta questão, o que pode indicar que, diante da divisão social e de gênero das funções familiares, os critérios de escolha – qualidade, método

montessorianos, continuidade escolar, construção de valores, rigidez/disciplina etc – podem ser principalmente da Patrícia, ainda que negociados com o marido<sup>75</sup>.

Dito isto, retomo a entrevista com Sueli, especificamente sobre o ponto em que tratava sobre Patrícia: as atividades extra-escolares. A filha de Sueli está no Cumon de matemática e no inglês, além de fazer natação e ter parado com o ballet por conta da pandemia. Além disso Sueli afirma que está “querendo matricula-la no piano”, ou seja, acrescentar mais uma atividade (artística) as várias atividades que a filha já faz. Somado a isso Sueli respondeu da seguinte forma quando perguntei sobre livros, bibliotecas e leitura:

A gente não tem biblioteca, por causa do espaço. Mas a gente costuma ler muito. Eu pelo menos leio mesmo livro. To até com um aqui de cabeceira. O meu esposo lê naquele, como é o nome, Kindle. Ele lê, eu não gosto. Eu gosto mesmo do livro. Eu sei que eu to incoerente com o mundo. A gente lê muito sim, inclusive todo dia a gente conta uma historinha para eles. Betina ganhou do padrinho um livro chamado 365 histórias. Então todo dia tem uma história, fábulas (SUELI, 2020).

O que é pertinente destacar é que a lógica de Sueli com a filha, que a coloca em várias atividades, é muito semelhante à forma como ela classifica a escola: “conteudista”. Ou seja, quanto mais atividades e possibilidade de aprendizado melhor. É isso que Sueli faz e Patrícia não faz e talvez esse elemento seja fundamental para que a filha de Sueli esteja em quase total concordância com a escola. Além disso, o modo de construção do capital cultural da filha de Sueli passa pela escola e seu método montessoriano, pela convivência com crianças que vem de famílias com capital cultural semelhante e muito provavelmente bem adequadas à escola - já que aqueles (as) que não se adequam são excluídos da escola - pelas experiências familiares de transmissão do capital cultural (como a leitura de livros do pai e mãe para os filhos) e pelos vários espaços de socialização (Cumon, inglês, natação, ballet) que contribui para que sua filha construa certas habilidades.

Ainda nessa comparação entre Patrícia e Sueli, há mais um aspecto a ser enfatizado. O leitor mais atento pode ter percebido que Patrícia destacou que sua escolha teve relação com o método montessoriano pois esse método possibilitaria que seus filhos aprendessem a ser autônomos e independentes, enquanto Sueli enfatizou que escolheu o Reino por ser uma escola “conteudista”. Para Sueli esse aspecto caracteriza o Reino

---

<sup>75</sup> Algo que aparece em algumas poucas frases na entrevista, como “...era o que eu e meu marido achávamos” ou “eu discuti com meu esposo em casa”, ou “eu já conversei com meu esposo e a gente está pensando em tirar os meninos de lá”.

Infantil e o diferencia do Colégio Crescimento, escola que é comparada com o Reino “por que elas são tidas como as melhores e as maiores”. Ela explica essa comparação da seguinte forma: “É tipo assim, se eu quiser que meu filho seja conteudista eu vou pro Reino Infantil. Se eu quiser que meu filho seja construtivista eu vou pro Crescimento. E aí são dois métodos completamente diferentes”.

O ponto de vista de Sueli pode ser interpretado de alguns modos. Pode ser que Sueli não conheça as características do método montessoriano que são destacadas por Patrícia e por isso nem as percebe como fazendo parte do método da escola. Ou pode ser que, ainda que ela enxergue essas características na escola, elas sejam secundárias para esta mãe, sendo o aprendizado de conteúdo o aspecto central. Esta última interpretação estaria adequada a ênfase que Sueli deu desde o início da entrevista sobre a aprovação da sua filha no vestibular e sobre o papel central na aprendizagem de conteúdo para isso. Do mesmo modo, a percepção de Patrícia sobre características específicas do método e da escola pode estar relacionada tanto ao seu alto capital cultural quanto com a centralidade dada por ela na busca por certos valores, como a autonomia e independência.

Certo é que, em alguma medida, seria possível dizer que as características ressaltadas por Sueli e por Patrícia se opõe. Ou a escola é “conteudista”, no sentido de se preocupar apenas com o aprendizado de conteúdo, ou ela se preocupa com a construção da autonomia e independência dos alunos. Todavia, ao invés de opor as duas interpretações, é interessante pensar que o Reino Infantil conjuga em suas práticas pedagógicas essas duas características. A primeira visando a aprovação dos alunos no ENEM, aspecto que garante parte do capital simbólico da escola no espaço escolar e social ludovicense, e a segunda para reivindicar uma diferença, uma particularidade da escola, que seria adotar o método montessoriano. Conjugando essas duas características amplia os perfis de pais e mães que procuram a escola, tendo em vista que atrai tanto mães como Sueli, preocupadas desde cedo com aprendizado de conteúdo visando aprovação no vestibular, quanto mães como Patrícia, preocupadas prioritariamente com a construção de determinados valores em seus filhos.

Essa reflexão sobre as características da escola será complementada no tópico seguinte a partir do ponto de vista de outra mãe, a Maria Aparecida. Antes disso encerro este tópico com uma reflexão sobre recursos e princípios familiares-coletivos que podem ser construídos analiticamente a partir da entrevista com Sueli, tal como fiz com as outras agentes sociais analisadas neste tópico.

Diferente de Patrícia e principalmente de Beatriz, não parece haver uma grande diferença em termos de capital econômico de Sueli e seu cônjuge. Ambos são advogados, com a diferença que o marido tem um escritório de advocacia junto com outros profissionais e ela trabalha no SEBRAE. Até mesmo o percurso escolar dos dois é parecido, tendo estudado em escolas privadas prestigiosas e cursado direito em instituição privada (CEUMA).

O recurso familiar-coletivo formado pelos capitais econômicos do casal é o que permite que a filha não apenas estude no Reino Infantil, uma das escolas mais caras de São Luís, mas também faça um conjunto de outras atividades em outras instituições: Cumon de matemática, inglês, natação, ballet.

Essa relativa igualdade é também observada na divisão de tarefas em relação as crianças. Por exemplo, quem leva para a escola é ela, mas quem busca é o marido. Em relação ao acompanhamento das tarefas escolares ela afirma que “aqui é dividido” tendo em vista que “ambos trabalham”. Sendo que a entrevistada diz que “o horário dele [marido] é mais flexível e ele tem também um pouco mais de paciência porque ele é professor”. Vale dizer que o marido é mestre em direito tributário pela PUC.

Em suma, há aqui também nesta divisão social do trabalho para o cuidado dos filhos um recurso familiar-coletivo que pode ser observado, por exemplo, quando o marido que possui o maior capital cultural (institucionalizado), maiores disposições para o ensino e mais tempo, fica mais diretamente responsável pelo acompanhamento escolar da filha. No que tange aos princípios familiares-coletivos, não foi possível construí-los tendo que vista que Sueli responde sobre os critérios de escolha e permanência na escola – preparação para o vestibular, escola tradicional (disciplina e “conteudismo”) e construção de valores para a filha (disciplina, comportamento e coerência) – sempre na primeira pessoa (“eu” ao invés de “nós”) e não menciona o marido nas respostas sobre estas questões.

#### **4.4 Encaixes e desencaixes entre famílias e escolas: das relações pessoais ao método montessoriano**

Tendo posto as questões acima, já é possível passar para a análise a partir da perspectiva de outra mãe entrevistada, a Maria Aparecida, que foi uma indicação de Patrícia. O ponto de vista destas duas entrevistadas sobre a escola é semelhante e, além disso, tal como Patrícia, a Maria Aparecida também é mestre - em políticas públicas pela

UFMA - e doutoranda por este mesmo Programa de Pós-graduação. Quando perguntei a Maria Aparecida o porquê da escolha pelo Reino Infantil ela apontou inicialmente dois critérios: primeiro as “boas referências por amigos que tinham filhos lá”, e segundo “pelo método montessoriano”. Este teria se mostrado, após a escolha, “muito próximo até da própria personalidade do meu filho, do jeito de ser dele. Eu acredito que ele não ficaria muito confortável numa educação com uma metodologia muito tradicional”, diz Maria Aparecida.

Este último relato é importante no conjunto das reflexões anteriores. Maria Aparecida, diferente das outras três mães, não ressalta um caráter “tradicional” da escola, pelo contrário, o relato acima indica que ela considera que o método montessoriano não é tradicional. A percepção de Maria Aparecida sobre o método pedagógico da escola é revelada por ela quando perguntei que atividades além das aulas ela considera importante. Ela respondeu que

O que eu gosto muito da escola é: primeiro, até na questão da aula tradicional eles tem aquela abordagem montessoriana, que eu gosto muito. De aguçar a curiosidade, promover a autonomia. Uma coisa que eu gosto muito também de lá é que eles têm duas disciplinas que me chamam muita atenção, que é a educação sensorial. (...) E eles tem também no currículo alguns projetos e programas numa disciplina que eles chamam de educação cósmica. Então eu acho isso muito interessante. (...) Por que eu vejo que eles estão preocupados não apenas com a parte formal, com as disciplinas propriamente ditas. O momento do Miguel agora é de aprender as letras, números, toda parte de linguagem, matemática, de conhecimento do mundo. Mas, também, eles não deixam de lado essa questão da emoção, da inteligência emocional. Essa questão do educar para paz, de consciência (MARIA APARECIDA, 2020).

Este relato revela que os colégios não são escolhidos apenas por nível acadêmico (GESSAGHI, 2013), as escolhas são também morais (FUENTES, 2013), como podemos ver nos valores citados acima por Maria Aparecida (paz, “consciência” etc). Em outros termos, ainda que as credenciais escolares do colégio sigam bastante relevantes, algumas mães se preocupam com uma formação mais holística do (a) filho (a) (ROJAS, FALABELLA E LEYTON, 2016).

Além disso, este último relato de Maria Aparecida se aproxima do ponto de vista de Patrícia e se contrapõe ao ponto de vista de Sueli. O “conteudismo” desta última ressalta uma lógica escolar pragmática da escola que que é contrário do que Maria Aparecida está apresentando no relato acima, ela destaca disciplinas voltadas para questões valorativas ou outros saberes - educação cósmica, sensorial, inteligência

emocional, paz. Apesar da oposição entre Sueli e os pontos de vista de Patrícia e Maria Aparecida, seguirei levando a sério o relato de Sueli - um princípio dos etnometodólogos que foi utilizado por Van Zanten (2007) para pensar a escolha da escola pelos pais de classe média na França - o que faz com que a interpretação de parágrafos anteriores de que “conteudismo” e metodologias não pragmáticas sejam tidas como algo que se combina na escola.

Ademais, é pertinente comparar os percursos escolares e profissionais de Sueli e Maria Aparecida, tendo em vista que são muitos parecidos. Como vimos, Sueli vem de escolas privadas, cursou direito no CEUMA, é advogada do SEBRAE, tem mãe professora e pai engenheiro civil. Sobre Maria Aparecida cabe apresentar as informações completas que aparecem no quadro 1: ela se auto classifica como branca, estudou o ensino básico em escolas privadas (Marista e Dom Bosco), graduou-se em direito no CEUMA e atualmente é professora da UEMA<sup>76</sup>. Seu pai é formado em química industrial e trabalha na CAEMA, sua mãe é formada em letras e é professora da UEMA. Seu cônjuge é classificado por ela como branco, estudou o ensino básico no Colégio Franco Maranhense, formou-se em direito pelo CEUMA e é advogado da Caixa Econômica Federal. Seu pai é formado em economia e aposentado pelo Banco do Brasil, sua mãe é formada em Letras, professora do Estado e do Município.

No quadro 1 não consta uma informação que é importante destacar que distancia Maria Aparecida de Sueli e a aproxima de Patrícia: ela é mestre em políticas públicas pela UFMA e atualmente cursa o doutorado pelo mesmo Programa de pós-graduação. Dentro das características selecionadas o que mais distancia Maria Aparecida de Sueli é que a primeira é filha de professora universitária e, apesar de já ter trabalhado como advogada da Caixa Econômica Federal, é atualmente professora universitária, mestre e doutoranda. O capital cultural institucionalizado e o provável capital cultural incorporado pode ser a explicação para observações dos aspectos menos pragmáticos da escola e para a ênfase no método montessoriano e no que pode proporcionar em termos de valores para as crianças. Algo semelhante que vimos em Patrícia, também mestre e doutoranda, também funcionária pública, apesar de não ser docente.

Diante disso, o que parece diferenciar Sueli e Maria Aparecida é o maior capital cultural institucionalizado e incorporado desta última, resta saber qual será o peso dessa

---

<sup>76</sup> De acordo com o Portal da transparência do Governo do Estado do Maranhão, a remuneração desta agente em social em novembro de 2022 era de R\$ 5.467,85.

diferença na transmissão do capital cultural para os filhos (as). Vimos o relato sobre algumas práticas de Patrícia e Sueli relacionadas a essa transmissão, cabe agora mostrar os relatos de Maria Aparecida sobre isso. Quando perguntei se ela e o marido tinham assinaturas de revistas e biblioteca em casa ela respondeu o seguinte:

Temos biblioteca. Assinamos livros também. A gente tem algumas assinaturas de livros pro Miguel. O Miguel já tem desde dois anos de idade a assinatura de livros dele. A gente tem aquele kit da leiturinha. Então todo mês chegam dois livrinhos pra ele. Ele tem inclusive o espaço dele, no quarto dele, de biblioteca, de estantes de livros. A gente tem aqui, ta até aqui [ela mostrou a biblioteca ao fundo] a nossa biblioteca. Ta aqui também, uma parte dela. Temos assinaturas de livros. Revistas físicas não. Acaba que a gente, meu esposo pelo menos, ele gosta muito de comprar em banca de revistas. Essa parte de revistas né. Mas livros a gente ta o tempo todo comprando. E adotamos também agora o kindle. Então depois que a gente comprou o kingle muita coisa a gente ta direcionando pra ele. Mas não deixamos de comprar livro físico. Tanto eu e meu esposo. São as coisas que eu digo que tiram a gente do eixo. Ver livrarias, ir em livraria, comprar livro. Cheiro de livro novo. Eu digo que é o melhor cheiro do mundo (MARIA APARECIDA, 2020).

Este relato revela o papel dessa família na construção do capital cultural do filho, desde dois anos ele tem assinatura de livros, além de ter uma biblioteca em seu quarto desde muito jovem. Para essa criança o mundo da leitura faz parte do seu mundo natal, ou seja, o que a criança encontra na escola é muito semelhante ao que tem em casa, o que provavelmente cria condições “ideais”, de complementaridade, para apropriação do saber escolar. Em tese esta socialização familiar cria as condições para que o herdeiro se aproprie da herança (LAHIRE, 2011), bem como revela o trabalho ou a mobilização (SINGLY, 2009; DUBET, 1998) da família para isso. Ademais, o relato também aponta para o capital cultural incorporado de Maria Aparecida e para o capital cultural objetivado da família. Alguns elementos são reveladores: a entrevistada estava em frente à sua biblioteca durante a entrevista e livros são coisas que “tiram do eixo” ou que ela adora o “cheiro de livro novo”. A relação com os livros é mais do que meramente pragmática, de obrigação de leitura, é afetiva, é um valor e valorizada.

Voltando ao filho de Maria Aparecida, ele não faz muitas atividades como o filho de Sueli, antes está mais próximo do filho de Patrícia. O Miguel fazia apenas natação fora da escola, mas a mãe destacou que na escola ele tinha outras atividades como natação, música, futsal e o inglês desde o maternal. Todas as atividades estavam suspensas no momento da entrevista por conta da pandemia. Se comparamos essas três mães, é como se Sueli, mais distante em termos de capital cultural das outras duas, colocasse a filha em

várias atividades para adquirir esse capital por diferentes meios. Não que isso seja consciente, é como se no habitus desta agente social estivesse incorporada a lógica do esforço para se apropriar da cultural legítima. Por outro lado, Maria Aparecida e Patrícia, com um alto capital cultural que implica numa relação muito próxima com a cultura escolar dominante, parecem não entrar na lógica do máximo esforço, como se sua posição lhes desse segurança de que esse capital cultural será transmitido no tempo certo quase que “naturalmente”.

Por fim, é pertinente destacar que há, em relação a essa família (de Maria Aparecida) e essa escola, um encaixe. Em nenhum momento Maria Aparecida apresentou alguma crítica em relação ao colégio e essa relação se dá desde o primeiro momento, tendo em vista que, tal como as três mães anteriores, Maria Aparecida também não visitou outras escolas: “foi a primeira escola que visitamos e já ficamos, e nem fomos atrás de outras”. Este ponto me faz retornar a temática da escolha da escola.

Maria Aparecida não pontuou espontaneamente a aprovação no ENEM ou entrada na universidade como critério para escola da escola, todavia, quando indaguei se ela pensou nesses aspectos para sua escolha ela afirmou que

Um dos motivos da escolha do Reino foi porque seria uma escola que eu iria colocar meu filho com um ano e meio e ele ia sair de lá com 17 anos no ensino médio, no terceiro ano do ensino médio. Isso eu já pensei. (...) E pensando no ensino médio eu vejo o Reino como uma escola boa, nesse sentido de preparação. Obviamente que eu e meu marido a gente não tem isso como uma meta, ‘vamos colocar no Reino porque o Reino tem boas notas no ENEM’. Até porque eu acredito que esses resultados eu acho que são consequências, eles não devem ser os objetivos, eles devem ser consequências de um trabalho que é bem feito desde a educação infantil (MARIA APARECIDA, 2020).

No relato acima Maria Aparecida mantém sua perspectiva de não aderir a uma lógica meramente pragmática de aprovação no vestibular. O valor assumido por esta agente social não é o pragmatismo ou finalidade e sim a própria aprendizagem no processo educacional que seria melhor aprendida na “continuidade” escolar (desde a educação infantil até o ensino médio). Por outro lado, ainda que seja afirmado como sendo algo secundário, uma “consequência”, o fato de o Reino Infantil ser uma “escola boa” está ali presente. Cabe destacar aqui que somente um lugar seguro no mundo social permite alcançar algo altamente desejado, disputado e escasso no mundo social – a aprovação no ENEM – sem está buscando isso diretamente, ou seja, apenas como uma

“consequência”. Diga-se de passagem, Maria Aparecida e marido são funcionários públicos estadual e federal respectivamente.

A partir destes lugares profissionais bem situados em relação a maioria da população maranhense e ludovicense, é possível concluir as reflexões a partir desta entrevista tratando dos recursos coletivos desta família. O capital econômico familiar é o que permite que o filho estude numa escola como o Reino Infantil e que Maria Aparecida afirme que isoladamente “não é um valor baixo”, mas que seja “um valor justo” ou “adequado”, “considerando outras escolas do mesmo porte ao valor das mensalidades cobradas”.

A ênfase no “justo” ou “adequado” pode indicar que o capital econômico familiar permita que este valor não seja um peso desproporcional no orçamento familiar. A comparação com escolas do mesmo “porte” para avaliar como “justo” indica uma naturalização dos preços. Se fosse “pesado” ao orçamento familiar ela compararia com o seu orçamento e não tentaria justificar pelos valores que estão postos neste segmento do mercado escolar. Esta avaliação conta com o suporte material do recurso coletivo desta família.

O capital econômico dos agentes individualmente que compõe este recurso familiar-coletivo é também inseparável do capital cultural (institucionalizado e incorporado) da família. Sendo ambos graduados, e Maria Aparecida mestre e doutoranda, este é sem dúvida um recurso para os agentes desta família individualmente (a posição social de ambos não seria possível sem seu capital cultural institucionalizado), bem como para a família enquanto coletividade.

Apesar de relatada pela Maria Aparecida, essa relação parece ser dela e do esposo. A biblioteca é de ambos, o gosto de ir na livraria ela descreve como sendo de ambos, mas o gosto de comprar livros em bancas de revistas ela descreve como sendo o marido, enquanto que o cheiro de livro novo como “melhor cheiro do mundo” é assumido como seu. Essa relação não é natural e vale lembrar que dos pais de Maria Aparecida e do esposo tem ensino superior, sendo a mãe de Maria Aparecida professora da UEMA e a mãe do seu cônjuge professora do Estado e Município. O capital cultural é um recurso das famílias de origem de ambos e a escolha pela assinatura de livros para o filho, a estante de livros no quarto da criança e o encaixe entre criança e escola indica que o capital cultural familiar é um recurso fundamental para uma relação exitosa da criança

com a cultura escolar. Não se trata apenas dos capitais culturais individualmente, mas de um recurso cultural da família enquanto coletividade.

Os aspectos citados acima também indicam que a relação com os livros e a leitura não é meramente pragmática com os livros, com a leitura, com a cultura escolar. Isso também se manifesta na relação não pragmática com a escola e a escolarização do filho que identifique a partir dos relatos de Maria Aparecida. Inicialmente o que ela valoriza na escola não é o aspecto propriamente escolar desta (conteúdos e resultados), e sim alguns valores que a escola pode promover (curiosidade, autonomia, trabalhar as emoções, consciência, paz). As respostas sobre esta questão estão em primeira pessoa, então não é possível saber em que medida seu cônjuge compartilha ou não desse privilégio aos elementos valorativos. Todavia, quando ela ressalta, como já foi dito anteriormente, o desempenho da escola na aprovação no vestibular é consequência e não critério de escola ela indica que isto é uma reflexão dela e do marido. Parece haver um relativo consenso familiar quanto a isso, indicando um princípio familiar-coletivo, ou seja, não meramente individual.

Passando para a entrevista com Neusa, o Quadro 3 mostra que esta agente social se auto classifica como amarela ou branca, iniciou o ensino básico numa escola pública em São Paulo e concluiu no colégio privado ludovicense Santa Tereza. Graduou-se em Odontologia na UFMA e atualmente é professora do CEUMA<sup>77</sup>. Seu pai é educador físico e sua mãe pedagoga. Seu cônjuge é classificado por ela como branco, estudou o ensino básico no Reino Infantil, graduou-se em administração pela Mackenzie de São Paulo e é empresário. Seu pai é formado em administração e é empresário, sobre a mãe só tive a informação de que ela não concluiu o ensino superior. Neusa e família residem no bairro Ponta D'areia.

As características sociais indicam que as famílias de origem de Neusa e do marido já tinham um capital cultural institucionalizado, tendo todos os quatro pais e mães passado pelo ensino superior (ainda que a sogra de Neusa não tenha concluído). Por outro lado, o capital econômico parece ser muito mais decisivo na família do marido de Neusa do que o capital cultural, na medida que tanto o marido quanto o sogro são formados em administração e empresários, tendo a família uma empresa de perfuração de poços. Na família de Neusa as profissões dependem do capital cultural institucionalizado. Neusa

---

<sup>77</sup> Não obtive a renda desta entrevistada.

herdou este capital, se apropriou da herança, e ampliou este capital na medida em que concluiu um mestrado e no momento da entrevista cursava o doutorado em odontologia pelo CEUMA. No geral, o marido manteve posição semelhante à dos pais e Neusa melhorou sua posição social em relação aos pais, é possível afirmar que a trajetória do casal é ascendente.

Cabe lembrar, conforme está no Quadro 4, que Neusa e marido tem duas filhas, uma de 10 anos, que está no quinto ano, e outra de cinco anos, que está no Jardim 1. Ambas entraram no Reino Infantil no “Maternalzinho”, com um ano e oito meses de idade. Neusa classifica a filha mais velha como morena (de pele clara e cabelo preto liso) e a filha mais nova como branca (do cabelo cacheado e loiro).

As respostas de Neusa sobre a escolha da escola foram sucintas, bem como quase todas as respostas na entrevista. Os critérios elencados por ela passam pela decisão do marido, por ter estudado no Reino Infantil, a conversa com uma amiga próxima que tinha uma filha na escola e o método montessorre. Inicialmente a resposta de Neusa sobre a escolha foi: “O meu marido estudou lá. O Reino não era minha primeira escolha, mas diante dos argumentos dele... Eu também conhecia a escola, a gente entrou em comum acordo, mas a decisão pesou mesmo por ele ter estudado lá”. Neusa diz ter sido convencida por argumentos e entrado em acordo, o que a coloca numa posição de negociando com um igual, bem diferente do caso de Beatriz que apenas menciona que a escolha foi do marido e se coloca numa condição de concordância e complementar. Como disse Lahire (2011), é preciso considerar as tensões, competições entre os membros e eventuais disputas entre pai e mãe.

Tal como as outras famílias, Neusa e o marido também foram visitar a escola e lá uma pedagoga “apresentou a estrutura física” e, posteriormente, “trouxe pro método montessorre, que é um método que eu gosto bastante, onde as crianças são estimuladas a ter iniciativa”. Quando perguntei novamente sobre a importância do método ela complementou a resposta afirmando que:

...eu sou muito adepta do método montessorre. Eu gosto bastante, acredito, a minha mãe é pedagoga de formação, foi diretora de escola, de creche, por muitos anos. Então assim, desde que eu me entendo por gente eu ouço falar da metodologia montessorre. Então eu realmente gosto e eu acho que é efetivo (NEUSA, 2020).

O relato acima dá a entender que a relação de adesão, de confiança, de conhecimento e reconhecimento da Neusa com o método montessorre vem da sua origem

familiar, especificamente do fato da sua mãe ser pedagoga. Esse aspecto parecia apontar para mais uma entrevista onde há um encaixe perfeito entre família e escola, no entanto, deste ponto em diante da entrevista aparecem algumas críticas a escola até chegar no ponto em que ela afirma irá mudar as filhas de escola.

Em primeiro lugar, quando eu perguntei sobre quais atividades para além das aulas ela avaliava como importante, sua resposta foi que de “extracurricular a escola não oferece nada” e que, além disso, “as atividades extracurriculares que as minhas filhas faziam a escola não apoiava”. A filha fazia Cumon, que foi interrompido por conta da pandemia, mas a escola orientava a não fazer por ser outro método e entender que “as crianças não têm maturidade para discernir os métodos e acabam ficando confusas”. É possível interpretar a tomada de posição “da escola” (dos seus porta vozes) de alguns modos: ou de fato a escola teme que a interferência em seu método atrapalhe o aprendizado e desempenho de excelência de seus alunos e alunas; ou a escola teme que bons resultados de outros métodos ponham seu método em questão; ou a escola quer monopolizar as famílias para não enfrentar concorrências no processo formativo e não dividir o prestígio em caso de êxitos futuros.

Neusa também questiona o fato de não ter reuniões para pais com a filha mais velha: “esse é um ponto pra mim muito falho, eu sinto falta de um acompanhamento mais de perto”. Ela atribui, tal como outras mães, essa questão ao método montessoriano. Nas palavras dela: “Por que o método montessoriano não tem agenda, ele parte do princípio que a criança traz o recado, mas muitas vezes a criança ela não consegue, e eu sinto falta das reuniões, de um acompanhamento mais de perto da evolução dela na escola”. É pertinente destacar que no início da entrevista ela valorizou o método montessoriano por estimular as crianças a ter iniciativa, mas parece que isso não pode passar por um aspecto que dificulta a percepção e acompanhamento do que ocorre dentro da escola. Neusa precisa de meios dados pela própria escola para avaliar a “evolução” escolar da filha.

O ponto que Neusa revelou seu desejo de ruptura com a escola foi quando eu perguntei como ela avalia o valor da mensalidade da escola. Diante desta pergunta ela respondeu que:

Olha Leandro, eu vou ser bem sincera por que eu to em fase de transição de escola, minhas filhas vão mudar de escola. Eu acho que tá muito acima do que eles estão entregando. Eu não deixo de ser cliente né e eles me vendem um produto. Tá saindo muito caro pelo produto que eles estão vendendo. Eu não to nem um pouco satisfeita (NEUSA, 2020).

É sociologicamente interessante que diante da insatisfação Neusa se coloque na condição de cliente. Essa relação entre contratante e contratado parece ser mais ou menos ocultada das relações família e escola e só vir à tona numa situação de conflito entre as partes. Colocar-se nessa condição implica em visibilizar uma fonte socialmente legítima de reivindicação diante de um serviço que está sendo comprado.

Diante desse desejo por ruptura duas questões precisam ser postas: qual a razão apontada pela entrevistada para romper com a escola e para qual escola ela pretende levar suas filhas. Sobre a primeira questão Neusa dá uma das poucas respostas um pouco mais longas da entrevista. Ela diz que

Na verdade, desde o ano passado eu já to insatisfeita com o ensino da minha mais velha. Eu acho que ele não tá a contento, o diálogo da escola não é muito fácil, é uma escola bem inflexível. Eu entendo que tem regras, mas eu acho que nós estamos criando crianças. E uma coisa assim que eu gosto muito do Reino é a disciplina, eu acho que as crianças realmente precisam disso. Porém, eu tenho visto a minha filha sofrer de ansiedade, a minha filha ficar com o emocional abaladíssimo em época de prova. Por que parece que assim, é só em série: estudar, prova, estudar, prova, estudar, prova. E o lado emocional, psíquico é deixado muito de lado. E eu não quero isso pras minhas filhas (NEUSA, 2020).

Sobre este relato cabe ressaltar que apesar de Neusa não ter mencionado “a disciplina” como critério de escolha da escola, ela aparece aqui como um valor positivo, como algo valorizado e como um desejo para suas filhas, tal como apareceu nos relatos de Patrícia e Sueli. Neste caso a escolha de Neusa é também uma escolha moral (FUENTES, 2013) ou uma escolha por uma formação moral identificada pela mãe num certo ethos ou identidade da escola (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014).

De modo semelhante a Beatriz e Patrícia, Neusa também parece questionar a escola diante de um “desencaixe” da filha com a escola, nesse caso específico pelo sofrimento psíquico diante de muitas provas. Este último aspecto se alinha com a visão de Sueli de que a escola é “conteudista”, ou seja, preocupada com ministrar conteúdos de forma sistemática e testar também sistematicamente o aprendizado dos alunos (as) por meio de avaliações. Esse aspecto parece ganhar destaque visto que a filha mais velha de Neusa já tem 10 anos, o que a coloca em outra dinâmica escolar em relação aos filhos e filhas de 5 anos das entrevistadas anteriores.

Vale destacar que a afirmação de Neusa de que “o lado emocional, psíquico é deixado de lado” se contrapõe ao relato de Maria Aparecida, que afirmou que na escola

“não deixam de lado essa questão da emoção, da inteligência emocional”. Essas duas perspectivas parecem irremediavelmente opostas, não sendo possível uma interpretação que conjugue os dois pontos de vista, como fiz anteriormente com Patrícia e Sueli. Diante disso, penso é possível interpretar o relato de Neusa de ao menos dois modos: 1) diante do sofrimento psíquico da sua filha por conta das várias provas, Neusa pode considerar nula, sem efeito, toda atividade da escola voltada para a questão emocional, incluindo as que são citadas por Maria Aparecida; 2) a própria situação da entrevista em que ela precisa justificar o porquê da sua decisão de retirar a filha da escola pode ter levado a entrevistada a omitir os elementos que poderiam pôr em cheque sua explicação e até dar a impressão de que o problema é da sua filha e não da escola, caso ela informasse que a escola trabalha as questões emocionais.

Ainda neste tema, perguntei para Neusa se ela e o marido já haviam decidido para qual escola as filhas iriam, no que ela respondeu: “já decidi, elas vão pro Upaon Açú, que o método também é montessoro”. Diante da sua resposta eu insisti e perguntei porque o Colégio Upaon Açú, sua resposta foi a seguinte:

...o que me chamou atenção no Upaon Açú, além do método, a estrutura da escola é muito boa, eles trabalham isso: o lado emocional das crianças. Tem uma, posso chamar de disciplina né, uma matéria, que é pras crianças trabalharem as emoções. E pra mim é muito bom. Eu acho que no mundo de hoje não adianta você ser inteligente, você saber o conteúdo todo, se você não consegue lidar com o seu emocional (NEUSA, 2020).

A resposta da entrevistada corrobora com a interpretação feita anteriormente de que apesar da escolha pelo Reino Infantil ter sido motivada pelo fato do marido ter estudado na escola, o papel de Neusa não foi de mera coadjuvante. Como vimos, é Neusa e não o marido que tem uma relação com o método - pelo fato de sua mãe ser pedagoga - e a escolha de outra escola com esta mesma pedagogia aponta para o papel ativo de Neusa na nova escolha.

Outro ponto importante é que Neusa cita que no Upaon Açú haveria uma matéria para as crianças trabalharem as emoções, enquanto que Maria Aparecida afirmou, sem mencionar se se tratava de uma matéria específica, que tal questão era trabalhada no Reino. Esse impasse pode ser resolvido do seguinte modo: Neusa pode estar falando de uma disciplina específica para trabalhar isso, enquanto Maria Aparecida sobre algo que é trabalhado em algo mais esporádico, como um “projeto” ou coisa semelhante; outra possibilidade é que a filha de Maria Aparecida tem 5 anos e Neusa, apesar de também ter

uma filha da mesma idade, está se referindo a sua filha mais velha, de 10 anos, onde pode não mais existir qualquer atividade ou disciplina da escola voltada para questões emocionais.

Por fim, o último ponto que gostaria de destacar sobre esta entrevistada é que sua preocupação com a saúde emocional das filhas não implica a recusa de coloca-las em outras atividades ligadas a transmissão de outros saberes e habilidades. As duas filhas faziam Cumon de matemática e, além disso, a mais velha fazia jazz enquanto que a mais nova fazia natação. Não se trata de não querer sobrecarregar os filhos com atividades, como foi o caso de Patrícia, trata-se de encontrar um modo de transmissão de saberes e habilidades consideradas importantes que não afete a saúde emocional das crianças.

No mais, cabe afirmar que não é natural essa capacidade de identificar os sofrimentos da filha, de classifica-los como psíquicos e como sendo decorrentes de um tipo de prática escolar entendida como equivocada e de buscar uma escola que tenha práticas pedagógicas mais adequadas as necessidades da sua filha. De acordo com Rojas, Falabella e Leyton (2016), para as mães de classe média alta não é só a formação acadêmica que importa, mas também autoestima, personalidade e gostos culturais. Essa forma mais holística de para captar a atmosfera da escola implica que essas mães desenvolvam indicadores culturais para avaliar as escolas, o que requer um “capital psicológico y/o emocional” que se intersecciona com os capitais cultural e social. Ou seja, essa capacidade decorre, ao menos em parte, do alto capital cultural de Neusa. Sobre essa questão Nogueira afirma que:

...inúmeros e importantes os trabalhos sociológicos que demonstram que as competências culturais das famílias representam um fator decisivo para que elas tirem o melhor proveito de seus investimentos materiais. É exemplar, nesse sentido, o trabalho de Gewirtz et.al. (1995) que chama a atenção sobre os trunfos das famílias intelectualizadas no ato de escolha do estabelecimento de ensino, já que elas dispõem de habilidades para discriminar as diferenças entre os estabelecimentos e entre as características dos filhos, o que permite que realizem um ajustamento entre ambos (o *child-matching*), escolhendo a escola “certa” para cada um deles (NOGUEIRA, 2010. p.225).

Ponto importante é que, tal como vimos em relação a outras mães neste capítulo, as mães buscam transmitir desde cedo este capital cultural para seus filhos e filhas por meio de uma relação com a leitura. No caso de Neusa ela afirma que:

Eu gosto muito de livro, eu não consigo ler em computador, eu já tentei e não me habituo, meu negócio é livro mesmo. Tenho bastante livro. Não consigo ler o quanto eu gostaria por causa do doutorado. Mas a

minha filha, todo início de mês é sagrado a gente ir na Leitura [livraria] e comprar. Ela tem umas coleções desses livrinhos que ela gosta. Harry Potter, compra os livros todos. Um tal de casa na árvore. Então assim, eu incentivo muito a compra de livros. Pra tirar um pouco de televisão, tudo. E a pequenininha também. Apesar de ainda não saber ler, mas aqueles livrinhos mesmo bem didáticos, ela sempre algum pra se distrair (NEUSA, 2020).

Este relato aponta, dentre outras coisas, novamente para o trabalho das famílias para que o herdeiro herde a herança (SINGLY, 2009), bem como para a mobilização familiar que contribui para que a criança se integre no mundo escolar (DUBET, 1998), mas também revela a proximidade das crianças da classe média com a cultura escrita desde muito cedo mediada por pais com alto capital cultural (em relação as demais famílias ludovicenses e maranhenses) institucionalizado e incorporado. Para Lahire (2011), a relação com a cultura escrita tem grande importância nos processos de sucesso ou fracasso escolar.

A partir dos relatos de Neusa é possível identificar/construir os princípios familiares-coletivos deste grupo familiar. Nesta entrevista é possível perceber como a escolha da escola é uma negociação dos dois agentes principais deste grupo (pai e mãe) em que cada um traz seus critérios a partir de valores particulares que irão compor um princípio mais amplo que não é de nenhum dos dois em particular, mas sim do grupo familiar.

O cônjuge de Neusa escolhe a escola por ter estudado lá, ou seja, por ser um ambiente conhecido, “familiar”, enquanto Neusa é convencida pelo fato de o marido ter estudado lá, pelos relatos de uma amiga próxima que tinha o filho estudando na escola e pela instituição adotar o método montessoro, o qual Neusa tem uma relação de proximidade e confiança que vem da sua mãe pedagoga.

No que tange aos recursos familiares-coletivos deste grupo, eles podem ser observados nesta junção entre o capital econômico do marido que é empresário - que certamente tem um peso maior do que o capital econômico de Neusa que é professora de ensino superior em instituição privada – e o capital cultural de Neusa, que é mestre, doutoranda e pela sua profissão está em contato muito mais direto que o marido com o mundo da leitura, da reflexão. Essa junção funciona como um recurso coletivo singular na sociedade ludovicense em que a maioria da população ganha menos do que a mensalidade do Reino Infantil.

O alto capital cultural de Neusa - comparando com a maioria da população maranhense e ludovicense que não tem acesso ao ensino superior - é também fundamental não apenas para que as filhas se aproximem da leitura, como ela relatou, mas também pela sua capacidade de reflexão crítica sobre a relação da filha com a escola, de identificar e classificar a importância de uma dimensão emocional no processo de escolarização e de analisar qual seria a nova escola “ideal” do ponto de vista pedagógico para a filha mais velha.

Dito isto já posso passar para a análise da última entrevista que será explorada neste capítulo. Como pode ser visto no Quadro 3, a entrevistada Ângela se auto classifica como branca, estudou o início do ensino básico em escola pública do município de Coroatá e ao vir para São Luís estudou nos Colégios São Vicente e depois Batista, graduou-se em farmácia na UFMA e no momento da entrevista era prefeita do município de Cajari<sup>78</sup> (MA). Seu pai é agente administrativo vinculado a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) e sua mãe professora do Estado. Seu cônjuge é classificado por ela como branco, estudou o ensino médio no Liceu, graduou-se no Curso de Formações de Oficiais da UEMA (CFO/PM) e é major da polícia militar do maranhão. Seu pai é agente administrativo da SUCAN (Superintendências de Campanha de Saúde Pública) e sua mãe é professora do Estado. Ângela e família residem no bairro Ponta D’areia em São Luís, além da residência em Coroatá.

Observando a origem social de Ângela e marido é possível afirmar que ambos mantiveram o capital cultural das suas mães ao concluírem o ensino superior, mas suas ocupações em cargo de comando indicam um sentido ascendente em relação a seus pais. Dentro da hierarquia militar o marido de Ângela, major, faz parte do grupo dos oficiais superiores, tendo acima da sua patente apenas tenentes coronéis e coronéis. Ângela, por sua vez, é chefe do executivo municipal. Há uma forte relação da posição social das famílias e da família de Ângela e marido com o serviço público, estando todos vinculados a este de algum modo. Num momento mais à frente da entrevista, Ângela afirmou que antes de ser eleita prefeita trabalhou “oito anos na secretaria de saúde de Cajari”, tendo sido secretária de saúde, o que aponta para sua longa inserção no serviço público via cargos não eletivos e a importância desse lugar social ocupado nas estratégias de reprodução da família.

---

<sup>78</sup> Município do Estado do Maranhão que fica a 200km da capital São Luís e tem a população estimada em 19,379 habitantes. Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cajari\\_no\\_dia\\_16/05/22](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cajari_no_dia_16/05/22) às 17:13h.

A entrevista com Ângela tem a peculiaridade de ser uma entrevista relativamente curta em relação as demais, tal como a entrevista com a Neusa. Todavia, há uma diferença crucial em relação a essas duas entrevistadas. Neusa, apesar de falar pouco, dá indicativos durante a entrevista de que seu alto capital cultural institucionalizado também existe sob a forma incorporada, como vimos no caso das suas críticas sobre a escola e sua escolha de uma nova escola. Ângela, por sua vez, além de não ter o alto capital cultural institucionalizado de Neusa, não demonstra de nenhuma forma ter construído um alto capital cultural incorporado.

Dois relatos durante a entrevista ilustram a questão posta acima: 1) Quando perguntei porque ela ter cursado Farmácia ela disse que “queria medicina”, mas “nunca consegui passar”. Apesar de ter estudado em escolas privadas, incluindo o colégio Batista que já foi dos mais prestigiosos em São Luís, a entrevistada parece não ter construído um capital cultural para ser aprovada no vestibular para o seletivo curso de medicina da UFMA; 2) Quando perguntei se Ângela costuma ler com frequência ela respondeu que ler “não é comum” para ela e que tentou “algumas vezes”, mas “compro alguns livros, mas depois deixo”. Ângela não construiu uma relação de proximidade com a leitura e, portanto, com o saber dominante, algo que ilustra seu relativamente baixo capital cultural incorporado, apesar da sua graduação em Farmácia na UFMA.

Tendo colocado essas questões, já posso passar para a análise da escolha da escola. Os critérios para a escolha elencados por Ângela passam pela entrada dos alunos na universidade, pelas relações “personalizadas” estabelecidas com cada aluno e pela rigidez da escola. Em primeiro lugar Ângela está se orientando pelo êxito da escola na aprovação de seus alunos no vestibular: “Os melhores lugares da UFMA eram sempre do Reino, aí meu sonho era que meus filhos estudassem lá”. O critério inicial é pragmático e isso não é desprezível. A principal referência positiva que Ângela tem do Reino não tem relação com aspectos pedagógicos ou determinados valores que a escola poderia proporcionar, mas sim uma finalidade que é a aprovação no vestibular.

O sonho pragmático de Ângela para os filhos está alinhado com sua relação mais pragmática com o capital cultural objetivado: a educação é um fim para alcançar determinadas posições sociais. Noutro momento da entrevista ela afirma que “O objetivo da nossa vida pros nossos filhos, de botá-los numa escola boa e dá um futuro bom pra eles”. De qualquer modo Ângela planeja o futuro dos filhos e isso não é “natural”. Pensar o futuro é ter condições materiais para pensa-lo, mas também é ser construído a partir de

uma lógica em que planejar o futuro e buscar melhorar sua própria condição faz parte da forma como sua subjetividade foi construída.

O segundo aspecto que Ângela destaca sobre o Reino Infantil, como já afirmei anteriormente, passa pela valorização de relações “personalizadas” construídas no interior do espaço escolar entre instituição e alunos(as). Essa questão apareceu quando perguntei o que ela mais valorizava no Reino Infantil, no que ela respondeu que:

É por que no Reino a direção, a diretora da escola, ela conhece aluno por aluno, ela conhece o perfil de cada aluno. Ela sabe o nome, como que o aluno age, como que o aluno se comporta como estudante. O perfil dele. Ela sabe decifrar cada aluno. Não tem muitas turmas...No Reino são duas de manhã, duas à tarde, só. Aí eles acompanham bem, a coordenação acompanha bem o aluno, a direção. A diretora conhece a pessoa pelo nome. Ela sabe o critério, o que que ele tem que melhorar. Ela chama os pais quando o aluno ta muito relaxado. Ela chama e decifra o aluno todinho. Eu acho isso importante né, ele ter essa relação pessoal mesmo. De como o aluno é na escola (ÂNGELA, 2020).

A “personalização” das relações no interior do espaço escolar implica num tipo de valorização de um tratamento individualizado da escola, sobretudo da sua principal porta voz, a diretora, com o aluno. Essa lógica só é possível a partir de, pelo menos, duas condições: a primeira é uma escola com um número restrito de alunos, poucas turmas, apenas duas, o que implica num alto grau de “exclusividade” para ser aluno(a) do Reino, afinal trata-se de uma das escolas mais prestigiosas e com um histórico dos melhores resultados em termos de aprovação no ENEM. A segunda condição está diretamente relacionada a esta primeira e a entrevistada a complementa na sequência do relato acima, tal como será mostrado a seguir.

As vezes as pessoas botam defeito, por que muitos alunos são convidados a sair da escola. Acho que eles não ligam muito pra essa questão do dinheiro, em parte né, por que tem que manter a escola. Mas tem muitos alunos que são convidados a sair do colégio. Quando o aluno é muito relaxado, ou bagunça, ou tira muita nota baixa, ele é convidado a sair da escola (ÂNGELA, 2020).

O que gostaria de destacar do relato acima é que a “exclusividade” citada anteriormente - no sentido de ser uma escola acessível a um número restrito de alunos (as) - que é o que sustenta a “personalização”, precisa de uma lógica escolar excludente no interior do espaço escolar para com aqueles que não se adequam a escola em termos comportamentais ou em desempenho escolar. Essa lógica escolar excludente explica, ao menos em parte e uma parte não desprezível, os resultados positivos da escola/dos

alunos(as) no ENEM, já que os que não tem bons resultados escolares são “convidados a sair do colégio”.

Em síntese, é possível dizer que nesta escola “personalização”, exclusividade e exclusão se combinam para formar a lógica escolar interna e externamente garantir as maiores taxas de aprovação no ENEM e reconhecimento social. Este mesmo reconhecimento, que Ângela classifica como não priorizar o dinheiro, é o que permite que a escola cobre altas mensalidades e que isso pareça legítimo. De acordo com Moya-Díaz e Hernández-Aracena (2014) “el capital de los colégios de elite consiste en ortogar credenciales atribuibles a su selectividad, formación y exclusividad, estas credenciales tienen que estar validadas socialmente” (p. 74). No Reino a seletividade se encontra tanto na mensalidade como uma barreira econômica, quanto na exigência acadêmica e disciplinar.

O terceiro aspecto destacado por Ângela como algo que ela valoriza no Reino Infantil é a rigidez. Apesar da entrevistada não ter apontado como razão direta da escolha, este é certamente um dos critérios complementares, um valor que pais e mães identificam na escola, que se identificam e que desejam para seus filhos. É como se Ângela identificasse no Reino um valor que foi dominante em outra época e supostamente haveria se perdido, o que se torna para certos tipos de entrevistados um critério de distinção negativa e para pais e mães do Reino um critério de distinção positiva: “Eu acho que ainda tem esses padrões que é antigo, do meu tempo né, que não tem em outras escolas... Muitas escolas já perderam isso, mas o Reino ainda continua com essa rigidez...”. Este aspecto indica que mães/pais buscam uma formação integral para os alunos, não apenas cognitiva ou acadêmica, mas uma formação moral que se diferencia de acordo com os colégios (MOYA-DÍAZ e HERNÁNDEZ-ARACENA, 2014. p.74).

Por fim, a segunda peculiaridade da entrevista com Ângela, comparado as demais realizadas aqui, é que seus filhos são mais velhos que todos (as) os filhos (as) das entrevistadas, além de terem entrado na escola bem mais tarde, na terceira e quarta série. O mais novo, classificado como pardo, que ainda estuda no Reino, tem 17 anos e cursa o terceiro ano do ensino médio. O mais velho, classificado como branco, de 18 anos, tinha concluído o ensino médio no ano anterior (2019) e havia sido aprovado no curso de medicina na UFMA. O filho mais velho é um exemplo de sucesso escolar, como a própria mãe afirmou após dizer que relaxados, bagunceiros e alunos com mal desempenho são convidados a sair da escola: “com meus dois foi sucesso total”.

Os filhos têm um percurso escolar semelhante ao da mãe: vierem de escolas privadas do interior do Maranhão e passaram para uma “boa escola” privada da capital. O exemplo de sucesso escolar do filho mais velho indica que ele superou o capital cultural da mãe. Ele herdou e realizou o sonho da mãe de cursar medicina na universidade federal, é um herdeiro que se apropriou da herança - “é a única coisa que eu tenho que dar pra eles” - e a ampliou. Um exemplo que indica que seu capital cultural incorporado é maior do que o da mãe pode ser visto na mesma situação em que perguntei a entrevistada sobre leitura. Ela disse: “Já meus filhos leem. O mais velho lê muito. Ele tem uma boa prática, uma boa vivência, assim de leitura”. Ao que parece ser filho de pai e mãe com ensino superior, estudar numa escola com outras crianças de perfil semelhante e com uma lógica interna rígida e “conteudista”, além de fazer outras atividades como inglês (no Wizard) e Cumon, foram o bastante para que o filho alcançasse o destino desejado pela mãe.

Com isto já posso tratar dos recursos e princípios familiares-coletivos. O primeiro aspecto que merece destaque é a necessidade de pensar uma concepção ampliada de família, ou seja, não apenas a família nuclear (formada pelo casal e os dois filhos), mas a família na forma extensa, incluindo os quatro avós, mas sobretudo os avós maternos já que Ângela afirmou que os filhos “foram morar com meus pais”.

Nesse sentido, os recursos materiais do pai e da mãe são fundamentais para garantir que os filhos estudem no Reino Infantil e façam outras atividades como Inglês e Cumon no caso do filho mais velho e, além destas duas atividades, o filho mais novo teve aulas de num “reforço particular”; por sua vez, os recursos culturais dos avós maternos são fundamentais para transmissão do capital cultural. O recurso coletivo aqui se constitui nessa concepção ampliada de família e ele pode ser interpretado como fundamental, tendo em vista que, como vimos, Ângela apresenta um baixo capital cultural incorporado ou uma relação distanciada com a leitura, enquanto sua mãe é professora do Estado (da área de Letras), o que pode indicar uma relação mais próxima com a leitura, escrita, com o saber escolar de modo geral.

Em relação aos princípios, não foi possível identificar por meio desta entrevista qual a participação do pai e dos avós maternos nos princípios coletivos que se formam a partir das disposições individuais e norteiam a escolha da escola. Ângela sequer trata os critérios de escolha como sendo da família, suas respostas são em primeira pessoa, como pode ser visto nas frases “meu sonho era que meus filhos estudassem lá” ou “eu gosto da rigidez” ou ainda “eu acho isso importante né, ele ter essa relação pessoal mesmo”

(tratando da relação da direção da escola com seus filhos). Se a antropomorfização da família é uma ficção, a completa negação de que a família funcione como uma coletividade é outra ficção. O fato de Ângela não destacar as contribuições do seu cônjuge e dos seus pais para a escolha da escola não quer dizer que estes não tenham de fato contribuído.

### **Considerações parciais**

Para encerrar as reflexões deste capítulo retomarei pontuarei algumas questões de modo sintético, enfatizando os encaixes e desencaixes das famílias e suas crianças com o Colégio Reino Infantil, os recursos e princípios familiares-coletivos construídos ao longo deste capítulo e algumas lógicas e práticas escolares da escola que podem ser apreendidas a partir do ponto de vista das mães entrevistadas.

Começarei tratando das entrevistadas que apontaram para um encaixe entre criança/família e escola, a saber de trata-se das famílias de Lélia, Sueli, Maria Aparecida e Ângela. Sobre este primeiro “grupo”, destaco que a tese construída teórico-empiricamente aponta para a relevância dos recursos familiares-coletivos – aqueles que são formados pelos recursos individuais dos agentes que compõe a família nuclear – para compreender as estratégias de reprodução destas famílias e, conseqüentemente, as estratégias de escolarização de seus filhos (as).

Neste sentido a análise dos recursos familiares-coletivos reafirma a importância das estratégias matrimoniais para as estratégias de reprodução, mas também pretende avançar em relação a ela na medida em que busca compreender a formação destes recursos coletivos no interior das famílias de classes médias. O que este capítulo indica é que além das vantagens advindas dos recursos individuais, composições específicas destes recursos familiares-coletivos dão vantagens ainda maiores na busca pelo sucesso escolar dos(as) filhos(as) e para que estes mantenham ou ascendam em relação a posição social do pai e da mãe.

Isto implica que é o fato dos quatro casais que me refiro inicialmente ser formado por pessoas com ensino superior e ocupando condições relativamente igualitárias em termos de inserção profissional (três casais são de funcionários públicos, um casal é composto por um profissional liberal do direito e uma funcionária do âmbito jurídico de uma empresa privada) é um aspecto crucial para a escolarização das suas crianças e para

os recursos que estas podem construir para o futuro. Ou seja, casamentos endógenos em termos de classe são um trunfo para a classe média.

Ainda que os recursos econômicos formados pelos capitais econômicos individuais de cada cônjuge sejam importantes para todas as famílias, algumas diferenças de recursos no interior das famílias são fundamentais. Lélia tem maior capital cultural institucionalizado e incorporado em relação ao seu marido e é ela que parece ser mais diretamente responsável pela escolarização familiar da filha, sendo isto fundamental para o encaixe da família com a escola (o que pode ser visto quando ela afirma que no quarto da filha há móveis baixos tal como na escola há uma cidade miniatura); no caso de Sueli, seu marido tem maior capital cultural e acompanha mais as tarefas escolares da filha, mas ambos leem com a criança e concordam em colocar a filha em várias atividades fora da escola (Cumon de matemática, inglês, ballet, natação), espelhando de certa forma o “conteudismo” que Sueli enxerga na escola.

Maria Aparecida tem alto capital cultural institucionalizado, incorporado e objetivado. Ela e o marido tem sua biblioteca e assinatura de livros, Maria Aparecida declara seu gosto por ir em livrarias, sua relação afetiva com os livros através do gosto pelo cheiro de livro novo. Ela e o marido buscam transmitir desde cedo essa relação com os livros/a leitura para o filho, na medida em que este tem sua assinatura mensal de livros e sua própria estante de livros em seu quarto. Ângela, por sua vez, que demonstrou um baixo capital cultural incorporado em relação às demais entrevistadas, tem como trunfo o fato de a família expandida desta agente (seu pai e mãe, avós dos filhos) ser composta por uma professora do Estado da área de Letras (a mãe de Ângela) que mora com os jovens e cuida da educação destes.

Se estas quatro famílias são casos em que os recursos e princípios familiares-coletivos culminaram em encaixes, outras três famílias apresentam certo desencaixe entre família, criança e escola por diferentes razões. São as famílias de Beatriz, Patrícia e Neusa. Começando com Beatriz, o capital econômico do marido (empresário) somado ao capital cultural de Beatriz e sua decisão de viver para cuidar do filho funcionam como um recurso coletivo desta família. Por sua vez, se a escolha pelo Reino Infantil foi do marido (ainda que ela tenha apresentado de modo positivo a “tradicionalidade” da escola), é Beatriz que parece estar à frente de uma relação ambígua com a escola (refletindo sobre mudar seu filho de escola) pelo fato do seu filho ser autista e ela considerar a escola muito tradicional para lidar com as necessidades do filho.

Em relação a Patrícia, os recursos coletivos se formam na medida que o marido tem um maior capital econômico, mas trabalha viajando, enquanto Patrícia possui um maior capital cultural e cuida mais diretamente da vida escolar, incluindo os critérios de escolha da escola (continuidade escolar, método montessoriano, valores e disciplina) que advém principalmente dela. Todavia, esses recursos familiares-coletivos não são o suficiente para que haja um encaixe entre criança e escola. A filha de Patrícia é classificada por ela como tímida e como tendo menos aptidão para linguagem. Isso mesmo com a mãe com alto capital cultural e tendo declarado que compra livros e tem o hábito de ler com as crianças. Na perspectiva desta mãe o Reino Infantil é uma escola que não está atenta aos “desvios padrões”.

Por fim, a partir da entrevista com Neusa vimos que a escolha da escola é negociada, que os princípios de escolha são coletivos (o marido estudou no Reino, Neusa conversou com uma mãe com filha na escola, o método montessoriano era conhecido de Neusa), que o capital econômico do marido (empresário) se junta ao capital cultural de Neusa (mestre, doutoranda, professora). Estes recursos coletivos não são o bastante para que haja um encaixe da filha mais velha na escola. Neusa identifica que a filha tem dificuldades emocionais diante da rotina escolar de estudos e provas e que, do seu ponto de vista, o Reino Infantil deixa este aspecto emocional de lado em suas práticas escolares.

Essas situações de desencaixe entre família, criança e escola revelam que as lógicas e práticas escolares do Reino Infantil muito mais excludentes do que a barreira econômica, que já elimina grande parte da população ludovicense, em sua maioria com rendimentos menores que as mensalidades desta escola (ver Capítulo 3). Ainda que as famílias tenham capital econômico para se matricular, as crianças precisam constituir desde cedo um capital cultural que permita um bom desempenho escolar, bem como possuir disposições para se adequem a uma lógica comportamental “disciplinada” e, ainda, “disposições psíquicas” para que tenham condições emocionais para lidar com a rotina de estudos e provas. São quatro as camadas de exclusão identificadas (econômica, comportamental, escolar, psicológica). Nem mesmo os recursos coletivos, que tem maior possibilidades de ser diversificados, são garantia que as crianças construam essas competências para se encaixar nas escolas.

## Considerações finais

Neste trabalho objetivei uma parte das estratégias de reprodução de famílias de camadas médias de São Luís ligadas a duas escolas privadas prestigiosas de alto custo através da análise da escolha da escola dos seus filhos e filhas. A reflexão teórica, que mobilizou principalmente o modelo analítico do sociólogo francês Pierre Bourdieu, somada ao trabalho empírico me levou a construção do argumento central desta tese: para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da análise da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos.

No Capítulo 1, após me apropriar principalmente de três obras de Bourdieu sobre educação – “Os Herdeiros”, “A Reprodução” e “La Nobleza de Estado”, dialoguei com certa literatura europeia que tratou das relações família-escola após as reflexões de Bourdieu e com a literatura latino-americana sobre escolha da escola. Desde Bourdieu e passando por esses outros dois conjuntos de autores o debate sobre as estratégias de reprodução e sobre as relações família-escola vem apontando para singularidades de acordo com classes ou frações de classes que as famílias estão posicionadas. Em relação ao debate sobre escolha da escola a literatura tem enfatizado sua relevância em relação as transformações da “classe média” em vários países.

No Brasil o debate sobre as relações família-escola em diferentes frações de classe e particularmente nas “classes médias” tem como expoente na sociologia da educação a autora Maria Alice Nogueira, que em 1997 escreveu um texto hoje bastante conhecido sobre este tema: “Convertidos e Oblatos – um exame da relação entre classes médias e escola na obra de Pierre Bourdieu”. Nesta esteira, resolvi explorar ainda que brevemente no Capítulo 2 uma literatura sobre a “classe média” brasileira, fazendo uma junção heterodoxa com certa literatura sobre escolas e escolarização “de elites”. Embora sejam literaturas com abordagens diferentes, uma coisa que as une neste trabalho: a perspectiva bourdiana que elas adotam ou um modo bourdiano que me apropriei delas. Ou seja, ambas foram utilizadas dentro de um controle do modelo analítico que utilizo aqui e das questões relevantes para esta pesquisa.

Vale enfatizar que a perspectiva de “classe média” que adotei nesta pesquisa não é a das pesquisas de opinião e de mercado. “Classes médias” são compreendidas aqui como um conjunto heterogêneo e hierarquizado onde se encontram desde trabalhadores com grande autonomia, prestígio e capacidade de financiar a ascensão social do filho, até

trabalhadores de escritório com trabalho inseguro e pouco remunerado que se diferenciam sutilmente de um trabalhador industrial (CARDOSO, PRETECEILLE, 2017).

A ênfase nesta pesquisa, no entanto, foi na fração “tradicional” da classe média, formada pequena burguesia e profissionais liberais (NOGUEIRA, 1995), ou seja, na fração melhor situada da “classe média”, classificada também como “alta classe média”, uma fração de classe que consegue manter seus rendimentos mesmo durante períodos de retração (QUADROS, 2021), fenômeno que ocorreu no Brasil durante o período mais intenso da pandemia de covid-19 (2020-2021) período em que a maioria das entrevistas desta tese foi realizada.

A principal contribuição desta literatura sobre “classes médias” foram alguns dados estatísticos que permitiram situar as características mais gerais dos agentes sociais que compõe esta fração de classe na sociedade brasileira, algo extremamente relevante para esta pesquisa pois permite relacionar as reflexões a partir dos entrevistados com outros agentes sociais no Brasil que ocupam uma posição e condição de classe semelhante, ou seja, pensar que características os agentes sociais aqui analisados tem em comum com outros agentes sociais no espaço social mais amplo da sociedade brasileira é fundamental para o potencial de generalização dos resultados desta pesquisa.

Nesse sentido, a “alta classe média” brasileira foi caracterizada no Capítulo 2 como um grupo bem restrito (em torno de 10% da população e 6% dos ocupados) formado por famílias que se auto classificam como brancas, tem rendimentos muito superiores a maioria da população, são constituídas majoritariamente por trabalhadores assalariados e que majoritariamente tem ensino superior (QUADROS, 2021).

No que tange relação desta fração de classe com a escolarização dois aspectos relevantes para esta pesquisa foram encontrados e merecem destaque. Em primeiro lugar a escolarização da “alta classe média” contrasta radicalmente com a maioria da população brasileira, tendo em vista que apenas 14,8% para a população de 15 anos ou mais de idade ou 17,4% para pessoas de 25 anos ou mais de idade tem ensino superior completo (IBGE, 2020).

Em segundo lugar, o “Mapa do Ensino Superior” (2021), que divide a população por faixa de renda e escolarização, revelou que há uma relação entre escolarização e rendimentos ao menos até certo ponto: nos estratos mais baixos de renda, “até um salário mínimo” e “de 1 a 2 salários mínimos”, a escolarização predominante é o ensino médio.

Nas faixas de renda 3, 4, 5 e até a 6 (esta vai de 10 a 20 salários mínimos) o grau de escolarização mínimo vai aumentando, indicando que até este ponto existe uma relação entre escolarização e renda. Na sétima faixa de renda (mais de 20 salários mínimos) há um baixo percentual de pessoas com ensino superior e especialização/mestrado/doutorado, o que indica que este tipo de renda não está ligado a escolarização, ou seja, obter os mais altos rendimentos ou ter o mais alto capital econômico no Brasil não passa pela escolarização.

Por fim, a caracterização desta fração de classe a nível nacional apontou para um aspecto relevante para pensar sobre a escolha da escola para seus filhos: apesar de diferenciarem-se radicalmente da maioria das famílias brasileiras, essas famílias têm em comum com famílias de outras classes e/ou faixas de renda o fato de que predomina o arranjo familiar “casal com filho” (56,2%) no geral, bem como em todas as faixas de rendimento consideradas pelo IGBE (2020).

Os entrevistados dos Capítulos 3 e 4 se encaixam nas características acima definidas. Das 13 entrevistas e 24 agentes contando com os cônjuges todos (as) têm ensino superior completo; em relação a classificação racial, são dezoito brancos (as), cinco pardos (as), dois negros (as) e uma pessoa não classificada; no que tange as profissões, são quatorze servidores públicos, cinco empresários, um cargo de direção de empresa, dois profissionais liberais, uma professora de universidade privada e um autônomo; as rendas dos agentes sociais foram apuradas indiretamente, mas se encaixam na faixa de renda 3,4,5 e 6 (de 10 a 20 salários) do Mapa do Ensino Superior (2021); todos se encaixam no arranjo familiar “casal com filho”, sendo que a maioria das famílias tem dois filhos(as) (só duas famílias tem apenas um filho), a maioria das crianças está no ensino fundamental (apenas dois estão no ensino médio e um tinha acabado de concluí-lo).

É pertinente pontuar que, embora este trabalho seja qualitativo, é possível afirmar que os entrevistados(as) são relativamente representativos da maioria dos pais e mães vinculados aos colégios Crescimento e Reino Infantil. A base para esta afirmação foi posta em Costa (2017), onde me apropriei do Indicador de nível socioeconômico (INSE) divulgado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2014 que mostrava algumas características sociais das famílias vinculadas às escolas.

O Crescimento e o Reino Infantil foram classificados dentre as escolas que o nível do INSE é “Muito alto”, o maior dos níveis. Neste nível as informações sobre renda e

escolarização dos pais é que a seguinte: 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 uma pós graduação (COSTA, 2017).

A maioria dos(as) entrevistados(as) deste trabalho tem renda acima de sete salários e todos tem ensino superior completo, encaixando-se assim nos 28% acima (ainda que alguns nos 45%). Todavia, essa classificação de renda entendida como “acima de 7 salários” não é suficiente para diferenciar os pais e mães vinculados as escolas. Dois aspectos são suficientes para indicar que há famílias nestas escolas que estão muito acima das demais em termos de capital econômico.

Em primeiro lugar, como vimos durante os capítulos 3 e 4, sobretudo em relação aos pais/mães do Crescimento (como Atílio, José, Maria e Elza), alguns entrevistados apontaram que há famílias com maior capital econômico que se distinguem das demais e tem alguns privilégios na escola. Em segundo lugar, como apenas 10 escolas de São Luís foram classificadas com INSE “muito alto” e 13 com INSE “alto” (COSTA, 2017), é possível concluir que os filhos das elites econômicas ludovicenses estudam nessas mesmas escolas, embora não apareçam dentre os entrevistados desta pesquisa e, de acordo com os dados do INSE, sejam estatisticamente minoria nestas escolas. Este aspecto reafirma a pertinência de situar os entrevistados na fração de classe classificada como “alta classe média”.

Dito isto, o que foi possível dizer sobre as estratégias de reprodução destas famílias a partir da análise da escolha da escola para seus filhos? Para responder essa questão passarei por algumas reflexões que só puderam ser construídas a partir do trabalho empírico dos capítulos 3 e 4, que contou com a entrevista como principal técnica de pesquisa. Estas reflexões passam pela oposição valorativa que pode ser apreendida a partir do ponto de vista dos(as) entrevistados(as) do Crescimento e do Reino Infantil, mas também por características sociais que essas famílias compartilham, ou seja, pela “identidade oculta” que coloca essas famílias em posições sociais convergentes ou semelhantes na estrutura social; passam pelo lugar da aprovação do vestibular no ponto de vista dos(as) entrevistados(as); e passam pelo ponto de vista sobre as duas escolas construído a partir do ponto de vista dos entrevistados(as).

Para mostrar a oposição valorativa entre as famílias vinculadas ao Crescimento as famílias vinculadas ao Reino Infantil, retomo aqui os critérios que as famílias de cada escola compartilham. As famílias vinculadas ao Crescimento compartilham os seguintes critérios de escolha: certos valores morais-escolares que julgam encontrar na escola, tais como “inclusividade” e formação cidadã ou humana; o desempenho dos estudantes da escola no ENEM, seja como critério inicial de escolha da escola ou como critério posterior de permanência ou não na escola; a proximidade de casa; a oposição a certos valores e práticas morais-escolares que eles julgam estar presente no Colégio Reino Infantil, escola que os entrevistados(as) classificam negativamente de diferentes modos (autoritária, conteudista, disciplinadora, pouco acessível aos pais, sem perfil para aceitar comportamentos diferentes).

Por sua vez, as famílias vinculadas ao Reino compartilham os seguintes critérios de escolha da escola: o método montessoriano, ou seja, um critério propriamente escolar na escolha da escola; o aspecto “tradicional” da escola, algo que os pais relacionam principalmente a “rigidez” e “disciplina” comportamental, ou seja, um aspecto moral ou valorativo; a “independência” e “autonomia” que a criança desenvolveria nesta escola e que as mães relacionam tanto ao aspecto escolar quanto ao aspecto comportamental; a “continuidade escolar” que parece estar intimamente ligada ao desejo do filho estar adaptado na escola para cursar o ensino médio e assim ter as melhores condições para se preparar/ser aprovado no vestibular/ENEM.

Essa oposição das famílias em termos de valores aponta para a diversidade de princípios de visão e divisão do mundo no interior de famílias que ocupam posições sociais semelhantes ou estão em condições semelhantes em termos de classe; estas famílias, com recursos econômicos e culturais para escolher a “melhor” escola para seus filhos, disputam entre si os princípios educacionais familiares e escolares legítimos.

É válido pontuar, como vimos no Capítulo 2 deste trabalho, que essa relação entre a classe média e educação marcada por certa moralidade aparece em Bourdieu. Para este autor as três frações da classe média/pequena burguesia se diferenciam pelo rigorosíssimo repressivo (moral, religioso, político) da pequena burguesia em declínio, pelo rigorosíssimo ascético da pequena burguesia de execução e por um estilo de vida mais livre e menos ascético da nova pequena burguesia (NOGUEIRA, 1997; BOURDIEU, 2015). É certo que a pesquisa de Bourdieu se trata de uma análise estatística e que essa relação entre fração de classe e comportamento é um tipo ideal, no sentido weberiano, e que esta tese

é um trabalho qualitativo que investiga as razões da escolha de poucas famílias. Mas vale apenas algumas relações da análise de Bourdieu com esta.

Embora este trabalho só analise pais e mães ligados a duas escolas, é possível inferir que a alta classe média ludovicense se aglutina em escolas de acordo padrões morais/comportamentais. Como vimos, as famílias mais afeitas ao rigorosismo repressivo e moral se dirigem ao Reino Infantil, enquanto que famílias que proclamam outros valores – formação “humana” e cidadania – se dirigem ao Crescimento. Nesse sentido este trabalho deixa uma abertura para que novas pesquisas investiguem se em outras escolas privadas de alto custo de São Luís – como COC, Dom Bosco, Maple Bear, Literato, Batista, Educallis etc – as famílias tem padrões morais como um dos critérios de escolha das escolas.

Mas a grande contribuição desta tese, no que tange a escolha da escola ou a escolha pela permanência ou mudança de escola, é que essa dimensão valorativa no interior das famílias não é estática, é dinâmica e complexa, nunca se reduz apenas a uma única forma de classificação, implica em negociações entre pais e mães, conflitos, consensos provisórios, dissensos etc. Uma família pode escolher uma escola pelo seu rigorosimo moral, como algumas famílias do Reino, mas podem se tornar críticas a este critério na medida em que seus filhos(as) e filhas não se adaptem de alguma maneira.

Como vimos, Patrícia afirma escolher o Reino pela rigidez e disciplina, mas à medida que a filha apresenta dificuldades no aprendizado da linguagem ela se torna crítica à escola por esta não ser atenta as crianças que não estão adaptadas aos padrões comportamentais esperados. Algo semelhante ocorre com Beatriz, mas no seu caso ela entende que a escola não contribui com os cuidados específicos que seu filho autista necessita. Em relação as famílias ligadas ao Crescimento, também ocorre o mesmo. Luís escolhe o Crescimento pelo seu aspecto “humanista”, mas diante da exclusão de um aluno é obrigado a reconhecer o lado “empresarial” e “resultadista” da escola. Atílio que o Crescimento é uma escola “inclusiva”, mas diante de algumas práticas das famílias reconheceu um lado “elitista” da escola.

Voltando a oposição e disputa entre famílias pelos princípios educacionais familiares e escolares legítimos, esta revela que a escolha da escola e as relações entre famílias e escolas privadas de alto custo são mais complexas do que supõe certo senso comum que reduz tudo aos resultados que os alunos destas escolas obtêm no ENEM ou em vestibulares. Esta dimensão não pode ser desprezada, pelo contrário, como vimos

acima este é um critério comum aos pais/mães (não todos) das duas escolas. Todavia, este critério está longe de ser o único na escolha da escola.

O trabalho empírico mostrou que a escolha da escola nos anos iniciais da vida escolar da criança pode estar motivada, do ponto de vista das famílias, por diferentes critérios. Algumas famílias, como vimos dentre os entrevistados(as), consideram o desempenho dos alunos da escola nos vestibulares como critério de escolha da escola desde o ensino fundamental, outras famílias buscam para seus filhos escolas que julgam proporcionar o aprendizado de outros elementos aos seus filhos(as) nos anos iniciais e reavaliam a escola em termos da sua competência para transmitir conteúdos necessários para aprovação no vestibular à medida que a criança vai se aproximando do ensino médio. Esta reavaliação vimos principalmente entre os entrevistados do Crescimento.

Todavia, mesmo no caso do Reino Infantil, em que quase todas as entrevistadas (exceto uma) colocaram seus filhos muito cedo na escola (na pré-escola, que elas classificam como “maternalzinho”), que proclamam a “continuidade escolar” (o desejo que a criança fique toda a vida escolar na mesma escola) como um critério de escolha e que, vale lembrar, trata-se de uma escola que deve parte da sua consagração escolar pelo desempenho dos seus alunos nos vestibulares, a escolha das famílias pode ser reavaliada motivada por outros critérios, como vimos entre as entrevistadas. A dificuldade emocional da criança com a rotina de provas na escola, a dificuldade da escola em lidar com uma criança autista, a dificuldade linguística da criança, o desejo que a criança vá para uma escola pública de qualidade, foram exemplos que vimos onde outros critérios podem se sobrepor (em algum momento) ao fato de os alunos da escola terem regularmente bom desempenho nos vestibulares.

Isso não quer dizer que a aprovação nos vestibulares seja um critério secundário das famílias. O que é possível concluir é que os critérios morais e a busca pela preparação para aprovação no vestibular se sobrepõem, sendo possível que um critério tenha primazia em relação ao outro em diferentes momentos. Essa perspectiva difere da análise de Bourdieu em relação aos estudantes em “Os Herdeiros”, em que ele afirma que há dois modelos de estudantes: a “besta de concurso” e o “diletante”. Aplicando isso a escolha das famílias, é possível afirmar que a escolha na classe média alta ludovicense se apoia tanto em preocupações que poderiam ser classificadas como “diletantes” (valores morais como rigidez, consciência cidadã etc) quanto como “besta de concursos”, nesse caso a preocupação das famílias com a aprovação no vestibular.

É como se houvesse um “continuum” com esses elementos sendo critério de escolha e as famílias se movessem dos valores ao vestibular, passando por outros critérios, de acordo com a adaptação da criança na escola (adaptação comportamental ou escolar). Como disse anteriormente, este continuum tende a operar na seguinte direção: a preocupação inicial das famílias tende a ser com valores que almejam para as crianças, mesmo que pais/mães escolham uma escola que eles sabem que os discentes costumam ter bom desempenho nos vestibulares/ENEM; à medida que se aproxima do ensino médio essa preocupação com vestibulares/ENEM tende a ter primazia sobre a dimensão valorativa.

Essa lógica de escolha da escola é semelhante a lógica das próprias escolas privadas de alto custo de São Luís, que classifiquei em Costa (2017) como “escolas de elite”. As “escolas de elite” ludovicenses se apoiam no “diletantismo” próprio aos grupos dominantes, estabelecendo objetivos não utilitaristas ou instrumentais tais como “formar para vida” no caso do Reino Infantil ou “aprendizagem significativa” no caso do Crescimento. Ao mesmo tempo, essas escolas se apropriam em valores da cultura ocidental, amplamente reconhecidos e institucionalizados em campos do saber legítimos (pedagogia para o Reino e literatura para o Crescimento) para orientar suas ações escolares, constituindo inclusive tipos particulares de ação escolar a partir destes. Nesse aspecto, 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 (COSTA, 2017).

Em síntese, a ação escolar dessas escolas segue uma lógica das séries iniciais até o ensino fundamental e outra a partir do ensino médio. O Reino apresenta uma ação escolar pedagogicamente orientada, marcada pelo método montessoriano, enquanto o Crescimento apresenta uma ação escolar literariamente orientada, marcada pela forte presença da leitura e de literatura nas atividades escolares. As duas escolas alteram sua lógica para o ensino médio, voltando suas práticas escolares para conteúdos ligados aos vestibulares/ENEM.

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.

É importante para esta pesquisa retomar os resultados de Costa (2017), tendo em vista que a oposição valorativa entre as famílias encontrada nesta tese é uma tradução para o âmbito familiar da oposição entre as escolas no mercado escolar. Além disso, em Costa (2017) construí uma visão das escolas a partir de entrevistas com seus fundadores ou porta-vozes oficiais e seus sites, enquanto nesta tese foi possível construir um ponto de vista sobre as escolas a partir dos pontos de vista dos entrevistados(as).

A partir das entrevistas é possível caracterizar o Reino Infantil como uma escola que tem o método montessoriano como aspecto central da sua organização escolar, como uma escola “tradicional”, principalmente no sentido de rigidez comportamental e ênfase na transmissão de conteúdos, ainda que possua disciplinas voltadas para questões valorativas ou outros saberes - educação cósmica, sensorial, inteligência emocional, paz. É uma escola que não permite outras instituições no seu interior, não apoia que as crianças façam atividades fora da escola em instituições com outras metodologias, que pais/mães não tem livre acesso a sala de aula e que a diretora conhece os alunos(as) pessoalmente.

Além dessas características, as entrevistas revelam que as lógicas e práticas escolares do Reino Infantil muito mais excludentes do que a barreira econômica, que já elimina grande parte da população ludovicense. Ainda que as famílias tenham capital econômico para se matricular, as crianças precisam constituir desde cedo um capital cultural que permita um bom desempenho escolar, bem como possuir disposições para se adequem a uma lógica comportamental “disciplinada” e, ainda, “disposições psíquicas” para que tenham condições emocionais para lidar com a rotina de estudos e provas. São quatro as camadas de exclusão identificadas: econômica, comportamental, escolar, psicológica.

Em relação ao Crescimento, é possível caracterizar esta escola como tendo um discurso “inclusivo” (não no aspecto socioeconômico, mas no aspecto comportamental e escolar) “humanista”, mas que esbarra num ambiente “elitizado” que cria distinções internas entre famílias que podem e não podem arcar com certas práticas distintivas (festas de formaturas em hotéis caros). Ainda sobre essas diferenciações internas, o Crescimento é uma escola que flexibiliza suas normas escolares para alunos que são filhos de pais/mães com alto poder aquisitivo e prestígio social e, ao mesmo tempo, aplica suas regras de forma rígida para filhos de famílias não tão bem situadas. Trata-se também de uma escola que opera a partir de uma lógica empresarial tanto na arquitetura de escritório,

num marketing interno da escola para as famílias e na nomenclatura dos cargos e funções dentro da escola.

Essa caracterização das escolas trata-se da construção de um ponto de vista sobre os pontos de vista dos entrevistados(as) e é um aspecto importante deste trabalho, bem como é central o ponto de vista dos pais/mães sobre a escolha da escola. Todavia, apreender os pontos de vista e construções analíticas a partir deles é apenas um dos aspectos deste trabalho. Se a partir dos pontos de vista foi possível construir as oposições entre as visões de mundo das famílias e as oposições entre as lógicas das duas escolas, é a partir das características sociais das famílias que é possível mostrar que para além das “diferenças proclamadas” há “identidades ocultas” (BOURDIEU, 2014) entre as famílias das duas escolas.

O primeiro aspecto da “identidade oculta” das famílias das duas escolas é a classificação racial. Entre entrevistados e cônjuges das duas escolas 18 brancos(as), cinco pardos(as) e dois negros (as), ou seja, são famílias que em sua maioria compartilham a classificação racial “branco(a)”. Se nessas escolas a maioria dos pais/mães são brancos(as), no Maranhão temos 16,52% de brancos, 70,11% de pardos e 12,51% de pretos (MARANHÃO, 2020), ou, utilizando a classificação binária (onde negros correspondem a pretos e pardos), temos 82,62% de negros e 16,52% de brancos (IBGE/PNADC, 2019). Em São Luís 70% da população é formada por negros (CENSO/IBGE, 2010). Ou seja, inverte-se a relação minoria/maioria que racial existe do Estado do Maranhão e no município de São Luís.

Essa variável “racial” – entendendo-a não como algo biológico, mas sim como uma crença social que classifica e hierarquiza pessoas e, sobretudo, como algo relacional – não é neutra do ponto de vista do lugar social ocupado no mundo, como vimos no Capítulo 3 deste trabalho homens brancos e mulheres brancas tem um rendimento médio mensal efetivo maior dos homens e mulheres pardas(os) e negras(os) (MARANHÃO, 2020). Ou seja, existe uma relação entre classificação racial e renda e esta pesquisa abre margem para que pesquisas futuras investiguem a relação entre classificação racial, escolas privadas e reprodução da posição social em São Luís (MA).

Mas não é apenas a classificação racial que estas famílias compartilham. Em relação a escolarização, todos os pais e mães vinculados as duas escolas tem ensino superior. Em relação a população maranhense, eles (as) fazem parte de apenas 6,31% que possuem o ensino superior completo (IBGE/PNADC, 2019), e em relação a população

ludovicense compõe os 9,77% que possui essa escolarização (CENSO/IBGE, 2010). Esta característica já indica alto capital cultural institucionalizado (em relação a maioria da população maranhense), mas vale destacar que haviam dois mestres e uma pós graduada dentre os entrevistados(as) do Crescimento e uma doutora, três doutorandas e um mestre dentre os agentes sociais das famílias ligadas ao Reino Infantil, o que implica um capital cultural institucionalizado ainda mais raro.

Outro aspecto importante que essas famílias compartilham são as categorias socioprofissionais relacionadas aos diplomas e cargos bem remunerados em relação a maioria da população. Em relação ao Crescimento temos oito cargos públicos (1 procurador federal, 2 professoras da rede estadual, 1 biólogo do ministério público, 1 juiz federal, 1 procuradora municipal), dois empresários (o casal que tem uma empresa de bolos), um cargo de direção em empresa privada e um autônomo. Para as famílias do Reino tivemos entre cônjuges e entrevistados sete que trabalham no serviço público (1 professora do ensino básico federal, 1 farmacêutico bioquímico federal, 1 médica veterinária, 1 professora do ensino superior estadual, 1 advogado federal, 1 major da PM, 1 prefeita), seis no âmbito privado (3 empresários, 2 advogados, 1 professora do ensino superior) e uma não exerce profissão.

Embora não tenha sido possível perguntar a renda diretamente aos entrevistados, uma consulta na internet permitiu (ver notas de rodapé nos Capítulos 3 e 4) verificar a média salarial da maioria, que são funcionários públicos. São agentes sociais que recebem entre 6 e 20 salários, ou seja, tem um capital econômico muito maior que a maioria da população ludovicense, tendo em vista que a renda média per capita de São Luís é de RS 768 e o rendimento médio de todos os trabalhos é de RS 1369 (IBGE, 2010). Estes agentes também não são quaisquer funcionários públicos, tendo em vista que a remuneração média nominal da administração pública é de RS 3.897,11 (MARANHÃO, 2020).

Este capital econômico muito maior que a maioria da população maranhense e ludovicense permite que estes pais e mães invistam não apenas nestas escolas que estão entre as mais caras em São Luís, mas também em um conjunto de outras atividades para seus filhos (natação, ballet, cunon, inglês, música, futsal, jazz, piano, assinaturas de livros etc). O investimento nessas atividades e este capital econômico acima da maioria da população ludovicense também fazem parte da identidade oculta que os entrevistados(as) das duas escolas compartilham.

É importante ressaltar que, embora a escolha seja produto do habitus, é o capital econômico garante as condições materiais para que estes agentes sociais estabeleçam diversos critérios, valorativos e escolares por exemplo, para escolha da escola e o capital cultural que produz a elaboração e justificativa sobre esses critérios. Em outras palavras, estabelecer critérios morais, escolares e projeções para o futuro escolar dos filhos é não estar submetido a não-escolha ou as urgências e necessidades impostas as classes populares na escolha da escola, como o menor preço da mensalidade, o material escolar mais barato, o menor valor de deslocamento até a escola, a escola pública mais próxima da casa, a escola que conseguiu um desconto, a que está localizada em um bairro “menos violento” etc.

Com isso não apenas encerro a caracterização da “identidade oculta” das famílias ligadas as duas escolas, a despeito de suas diferenças proclamadas, como também esta reflexão culminou no retorno para a temática da escolha da escola. Nesse sentido, caminhando para as reflexões finais desta consideração final, é importante lembrar ao leitor que passei pelos seguintes aspectos para chegar até aqui: a oposição valorativa entre as famílias das duas escolas, dinamicidade da relação das famílias com os valores, os diferentes “lugares” da aprovação do vestibular como critério de escolha, o continuum das famílias diante dos critérios valorativos e escolares, as lógicas internas das duas escolas a partir dos pontos de vista dos(as) entrevistados(as) e a identidade oculta que as famílias ligadas as duas escolas compartilham.

Por que retomar as reflexões que foram produzidas até aqui? Por todas elas estarem ligadas ao argumento central desta tese, que também precisa ser retomado: para compreender as estratégias de reprodução das famílias a partir relação família e escola, especialmente por meio da análise da escolha da escola enquanto prática familiar, é preciso levar em conta princípios familiares/coletivos e recursos familiares/coletivos. A relação entre essas reflexões e o argumento central desta tese é o que pretendo mostrar para finalizar.

Poucos parágrafos atrás afirmei que a escolha é produto do habitus dos agentes. Todavia, a contribuição desta tese foi mostrar que no caso da escolha da escola feita pela família nuclear (casal) não é o habitus de um agente, mas sim um habitus coletivo formado provisoriamente pelos habitus dos dois agentes que escolhem. Se o habitus é um princípio gerador de práticas, em certas escolhas familiares, como a escolha da escola, temos um princípio coletivo (com seus consensos provisórios, tensões e contradições)

gerando a prática da escolha da escola. Do mesmo modo, o capital econômico e o capital cultural que as famílias dispõem são coletivos. O que é interessante é que há em várias famílias uma divisão social dos capitais que favorece a criança, tendo em vista por vezes um dos cônjuges tem grande capital econômico (como empresários ou promotor federal entre entrevistados) e outro grande capital cultural (como as doutoras ou doutorandas).

Diante disto, volto para a oposição valorativa entre as famílias das duas escolas. É importante pontuar que os valores que as famílias assumem como critério de escolha de uma escola são sempre coletivos, pensando na família nuclear. Isso significa que os valores passam por negociações, tensões, consensos provisórios e até contradições. Um valor assumido por um entrevistado pode ter levado a escolha de uma escola, mas seu cônjuge pode assumir um valor que facilmente levaria a escolha de outra escola caso a escolha fosse individual. Nesse sentido, embora haja uma oposição declarada pelos entrevistados essa oposição é menos rígida do que parece, bem como menos “dual” do que parece. Quando considero valores opostos no interior de uma família é possível ver que os dois se entrecruzam, no sentido que cônjuges de um polo (uma escola) poderiam estar no outro.

Além disso, e isso me leva ao segundo aspecto, a reflexão posta anteriormente de que a dimensão valorativa é ou pode ser sempre reavaliada, deslocando-se para um critério principal ou secundário a depender do momento da escolarização do filho ou da sua adaptação na escola, também está relacionado aos princípios e recursos coletivos das famílias. A reavaliação por vezes cabe a um dos membros do casal, via de regra o que acompanha mais a vida escolar da criança que também frequentemente é quem tem o maior capital cultural. O maior capital cultural de um dos membros é fundamental para, por exemplo, que essas famílias reflitam se é hora de mudar de escola para uma que enfatize mais conteúdos do que valores ou para avaliar qual aspecto da escola dificulta a adaptação do(a) filho(a).

O mesmo vale para a aprovação nos vestibulares/ENEM. Como vimos acima é um critério que a família pode não considerar importante nas séries iniciais, pode passar a considerar importante à medida que a criança se aproxima do ensino médio ou pode considerar como critério de escolha da escola desde as séries iniciais. Isso se deve também aos princípios coletivos das famílias, tendo em vista que, como vimos durante os Capítulos 3 e 4, para alguns entrevistados esse critério não deve ser levado em conta nas séries iniciais, enquanto que para seu cônjuge é um critério relevante e central para a

escolha. Essa construção coletiva de critérios – valorativos e escolares – é o que possibilita o “continuum” das famílias alternando sua lógica entre ser “diletante” e ser “besta de concurso” em relação a escolarização do seu filho(a).

Esses aspectos mostram que construir os recursos familiares-coletivos é imprescindível para compreender as estratégias de reprodução destas famílias e, conseqüentemente, as estratégias de escolarização de seus filhos(as). A análise dos recursos familiares-coletivos reafirma a importância das estratégias matrimoniais para as estratégias de reprodução, mas também pretende avançar em relação a ela na medida em que busca compreender a formação destes recursos coletivos no interior das famílias de classes médias.

O que esta tese indica é que além das vantagens advindas dos recursos individuais que vimos que os agentes que compõe estas famílias possuem – principalmente alta escolarização e renda em relação a maioria da população, composições específicas destes recursos familiares-coletivos dão vantagens ainda maiores na busca pelo sucesso escolar dos(as) filhos(as) e para que estes mantenham ou ascendam em relação a posição social do pai e da mãe. Ou seja, casamentos endógenos em termos de classe com agentes sociais com capitais diferentes são um trunfo para a classe média no que tange as estratégias de escolarização dos filhos e, conseqüentemente, as estratégias de reprodução das famílias.

Uma das implicações mais amplas disto é que as vantagens das famílias da alta classe média em relação as classes populares são ainda mais complexas no que tange as possibilidades de investimento na escolarização dos filhos. Como há regularmente algum membro da família com maior capital econômico as possibilidades de investimento na criança são diversas, dentro e fora da escola. Também como há regularmente alguém com alto capital cultural, as possibilidades de compreender as necessidades das crianças para que ela construa da melhor forma possível seu próprio capital cultural também são diversas.

Vale pontuar que mesmo no interior da classe média a disputa ter capital econômico para investir numa “boa” escola para o(a) filho(a) não garante o “sucesso” escolar da criança. Como vimos em relação a lógica interna do Reino Infantil, é exigido das crianças certo padrão comportamental, somando ao desempenho escolar e a disposições psicológicas para lidar com as exigências escolares. Ou seja, não basta ter dinheiro para pagar a mensalidade para permanecer nesta escola, ele é apenas o critério de entrada.

Este aspecto acima contesta ao menos parcialmente a tese da circularidade virtuosa que vimos no Capítulo 2 em Brandão, Mandelert e Paula (2005), bem como contesta também parcialmente a perspectiva de Perosa (2008) de que certos estabelecimentos de ensino privado funcionem de maneira altamente ajustada a famílias “dirigentes” paulistas. Como vimos principalmente no Capítulo 4, mesmo os recursos coletivos de famílias com capitais diversificados não são garantia que as crianças construam competências para se encaixar nas escolas no momento escolar que as escolas exigem.

Se no Reino o capital econômico não é suficiente para que as crianças prossigam na escola, no Crescimento, como vimos no Capítulo 3, a lógica é outra. De acordo com a análise das entrevistas esta escola costuma aplicar suas regras comportamentais e escolares de forma rígida para algumas famílias, enquanto flexibiliza estas mesmas regras para famílias em posições sociais mais elevadas, ou seja, que contam que maior reconhecimento social. Ou seja, este aspecto confirma a perspectiva de Nogueira (2004) – conforme está no Capítulo 2 – sobre o fracasso escolar em famílias que possuem alto capital econômico e também mostra que no caso ludovicense famílias prestigiosas podem adotar estratégias compensatórias (como mudança de escola, supletivo etc) para casos de fracasso escolar, como mostrou Carvalho (2006), sem ter que mudar de escola enquanto precisam procurar outras escolas para isso.

Este aspecto me levou a reflexão de que a autonomia nesta escola é “super-relativa” diante das famílias, ou seja, a escola tem mais autonomia em relação algumas famílias (que apesar de poderem pagar a mensalidade não tem prestígio social e simbólico) e menos autonomia em relação a outras famílias que ocupam lugares sociais prestigiosos. É sociologicamente interessante é que esta lógica não aparece e se contrapõe a lógica encontrada no Reino Infantil. Nesse sentido, outro desafio que este trabalho deixa para pesquisas futuras é ampliar essas investigações para mais famílias e mais escolas ludovicenses.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria F; GIOVINE, Manuel Alejandro; ALVES, Maria Teresa; ZIEGLER, Sandra. **A educação privada na Argentina e no Brasil**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 44, p. 939-956, out/dez. 2017.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; HEY, Ana Paula. **Sociologia da educação: Olhares sobre um campo em ascensão**. In MICELI, Sergio; MARTINS, Carlos Benedito (organizadores). Sociologia Brasileira Hoje II/ Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018.

**ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Todos Pela Educação. Moderna, 2020.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BELLEI, Cristian; ORELLANA, Víctor; CANALES, Manuel. **Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad e cierre social**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 28 No. 5. 2020.

BERTONCELO, Edison Ricardo. **O espaço das classes sociais no Brasil**. Tempo social, revista de sociologia da USP. V. 28, nº 2. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade do provável**. CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org.) Escritos de educação. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Os três estados do capital cultural**. CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (org.) Escritos de educação. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014a.

\_\_\_\_\_. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Espaço social e espaço simbólico**. In BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Compreender**. In Bourdieu, P; et all. A miséria do mundo. 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Los poderes y su reproducción**. In BOURDIEU, P. La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo. – 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **Apêndice: O espírito de família**. In BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Lições da Aula**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução a sociologia reflexiva.** In BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 15ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **A Distinção: crítica social do julgamento.** 2. ed. rev. 2. Reimpr. – Porto Alegre, RS: Zouk, 2015b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. **A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 509-526, agosto 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2022.

CARDOSO, Adalberto; PRETECEILLE, Edmond. **Classes médias no Brasil: do que se trata? Qual seu tamanho? Como vem mudando?** DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 60, nº4, 2017. PP. 977 a 1023.

CARVALHO, Cynthia Paes de. **Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas da rede privada de educação básica.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

COSTA, Leandro A. dos R. **As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2017.

\_\_\_\_\_. **O real é o virtual? Reflexões sobre a reprodução da desigualdade virtual-real.** <https://www.antropologicas-epidemicas.com.br/post/o-real-%C3%A9-o-virtual-reflex%C3%B5es-sobre-a-reprodu%C3%A7%C3%A3o-da-desigualdade-virtual-real-em-tempos-de-pandemia>. 2020. Acesso em 14/02/2022 às 15:56h.

DOS REIS, DIEGO. **Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos.** [View of PANDEMIC AND RACIAL INEQUALITIES IN BRAZILIAN EDUCATION: CRITICAL VIEWS](https://doi.org/10.1590/1981-2857-0121) (scielo.org). Postado em 03/08/21. Acesso em 3/03/22.

DUBET, François. **A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização.** Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, vol 3, 1998, p. 27-33.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A socialização e a formação escolar.** LUA NOVA. Nº 40/41 – 1997

FUENTES, Sebastián. **Elecciones escolares: moral y distincion em la relacion familia-escuela.** Cadernos de pesquisa. V. 43. N. 149. P. 682-703. Maio-Ago. 2013.

GAYO, Modesto Gayo; CABROL, Otero Gabriel; MÉNDEZ, María Luisa. **Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase média alta em Santiago de Chile.** Revista Internacional de Sociología. 77 (1): e120. 2019.

- GESSAGHI, Victoria. **Famílias y escuelas: constucción del sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”**. RUNA XXXIV (I), PP 73-90, 2013.
- GRILL, Igor; REIS, Eliana. **Dos campos aos domínios das “Elites” no Brasil**. REVISTA TOMO, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, n. 32, p. 163-210, jan./jun. 2018.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013, 202p.
- LAHIRE, Bernard. **A transmissão familiar da ordem desigual das coisas**. Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. XXI, 2011, pág. 13-22.
- MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. **Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.28, n.4, out.-dez. 2021, p.1263-1267.
- MONTANDON, Cléopâtre. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. Edu. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Mai/Ago. 2005.
- MOYA-DÍAZ, Emilio; HERNÁNDEZ-ARACENA, Javier. **El rol de los colegios de elite en la reproducción intergeracional de la elite chilena**. Revista Austral de Ciencias Sociales 26: 59-82, 2014.
- NERI, Marcelo C. **As classes médias brasileiras**. Rio de Janeiro, RJ – 2019. FGV Social.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **“Teses e dissertações sobre a relação família-escola no Brasil (1997-2011): um estado do conhecimento”**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. **Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção**. Educação & Realidade. 20 (1): 9-25. Jan./Jun. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Convertidos e Oblatos - um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu**. Educação, Sociedade e Cultura. Nº 7. 1997. 109-129.
- \_\_\_\_\_. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.
- \_\_\_\_\_. **Classes médias e escola: novas perspectivas de análise**. Currículo sem Fronteiras, v.10, nº 1, pp. 213-231, Jan./Jun. 2010.
- OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre. **“Introduction – Adéquation empirique, Théorie, anthropologie;” et “La politique duterrain. Surlaproductiondesdonnées em sócio-anthropologie.”** . In: La riguer Du qualitatif: les contraintes empiriques delinterprétationsócio-anthropologique. Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant, 2008, p. 7-38.
- ORELLANA, Víctor; CAVIEDES, Sebastián; BELLEI, Cristián; CONTRERAS, Mariana. **La elección de escuela como fenómeno sociológico. Uma revisão de literatura**. Revista brasileira de educação, v. 23, e230007, 2018.
- PEROSA, Graziela. **Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. 2008.

PERRENOUD, Philippe. “O que a escola faz às famílias”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. Entre pais e professores, um diálogo impossível? Oeiras: Celta, 2001.

QUADROS, Waldir. **A crise da classe média pré-pandemia (2015-2019)**. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 413. Maio 2021.

ROJAS, Maria Teresa; FALABELLA, Alejandra; LEYTON, Daniel. **Madres de clase media frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas**. In CORVALÁN, J.; CARRASCO, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad. Colección Estudios en Educación. Centro UC. Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE. Ediciones UC, 2016.

ROMANELLI, G. **Famílias e Escolas: arranjos diversos**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 78-96, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3388>

SEMESP, Instituto. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo, 2021.

SILVA, João Vitor Santos; NUNES, Klivia de Cássia Silva; SOUZA, Raquel Aparecida; IZOBÉ, Rogeria Moreira Rezende; REZENDE, Valéria Moreira. **Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil**. REPOD – Revista Educação e Políticas em Debate – v. 10, n. 3, p. 996-1011, set./dez. 2021.

SINGLY, François. **A apropriação da herança cultural**. Educação & Realidade. 34 (1): 9-32. Jan/Abr. 2009.

TERRAIL, Jean-Pierre. **La sociologie des interactions famille/école**. In: Sociétés contemporaines N°25, 1997. pp. 67-83.

VAZ, Daniela Verzola; HOFFMANN, Rodolfo. **Evolução do padrão de consumo das famílias brasileiras entre 2008 e 2017**. Texto para discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 384, jun. 2020.

WACQUANT, Loïc. **Lendo o “capital” de Bourdieu**. Educação & Linguagem. Ano 10. N° 16. 37-62. Jul.-Dez. 2007.

VAN ZANTEN, A. (1996). **Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques**. *Lien social et Politiques* (35), 125–135.

ZAGO, Nadir. **Relação família e escola: tendências de análise**. ANPED SUL, UNIVALI – Itajai – SC, 2008.

## **Apêndice - Educação básica, desigualdades e pandemia**

Este apêndice visa caracterizar, ainda que brevemente a educação básica brasileira em seu período recente (principalmente 2021) elegendo alguns aspectos (matrículas, distorção idade-série, recursos tecnológicos, retorno as aulas presenciais) que pudessem revelar as diferenças e desigualdades entre a rede pública e privada considerando os efeitos do período pandêmico iniciado em 2020 sobre a educação.

Silva, Nunes, Souza, Izobe e Rezende (2021) recordam que as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020 por conta da pandemia de covid-19. Pouco tempo depois o Ministério da Educação lança a portaria nº 343/2020, que autorizava a substituição das aulas presenciais por aulas online enquanto durar a pandemia. Por sua vez, Estados e Municípios editaram decretos de acordo com as particularidades dos contextos sanitários locais. No Maranhão as aulas presenciais foram suspensas em 16/03/20 pelo decreto Nº 35.662.

Magalhães (2021) vai afirmar que a adoção do ensino remoto diante das desigualdades sociais e escolares que caracterizam o Brasil implica no não cumprimento do direito ao acesso e permanência na escola, presente o artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Alguns dados citados rapidamente aqui podem mostrar como a adoção do ensino remoto implicou em acentuar as desigualdades educacionais: Silva, Nunes, Souza, Izobe e Rezende (2021) afirmam<sup>79</sup> que mais de cinco milhões de crianças entre 6 e 10 anos estavam sem acesso aos estudos no final 2020, sendo 1,5 milhões de crianças (entre 6 e 17 anos) que não frequentavam a escola e 3,7 milhões que estavam matriculadas, mas não tiveram atividades escolares.

O não acesso à escola implica na alfabetização. A Todos Pela Educação, organização da sociedade civil, lançou em fevereiro de 2021 uma nota técnica com base nos dados da Pnad Contínua de 2012 a 2021. A nota revela que em 2021 40,8% dos pais e responsáveis declararam que seus filhos (de 6 e 7 anos) não sabiam ler nem escrever. Em 2019 esse número era de 25,1%. O impacto foi maior entre crianças pretas/pardas (47,4% e 44,5%), do que entre crianças brancas (35,1%), assim como foi maior entre as crianças situadas nas famílias entre os 25% mais pobres (51%) do que entre as que estão entre os 25% mais ricos (16,6%).

---

<sup>79</sup> Com base pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

Outro dado importante é pontuado por Dos Reis (2021) que afirma, com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (IBGE, 2020), que em relação ao acesso à internet:

...em torno de 46 milhões de brasileiros/as sem acesso à rede mundial de computadores. Desse contingente, 41,6% deixam de acessar a rede por não saber como usá-la; para 11,8% das pessoas, os custos de acesso à internet são demasiado caros; e, para 5,7%, o equipamento necessário para o acesso – computadores ou dispositivos móveis – é também dispendioso. Para 4,5% das pessoas, o serviço de internet sequer está disponível nos locais em que habitam ou frequentam”. (DOS REIS, 2021. p.06)

Além desses números gerais sobre o acesso à internet, há também diferenças no tipo de acesso de acordo com faixas de renda. Apesar de que 70% da população tinha acesso à internet em 2018, apenas 48% tinha acesso na “classe” D e 42% na “classe” E. Entre a população que ganha um salário mínimo o acesso é de 78%. Em relação ao tipo de dispositivo utilizado, em famílias com renda entre 1 e 2 salários mínimos 63% usam apenas o celular, enquanto que em famílias que tem renda acima de 10 salários mínimos 80% usam celular e computador. Nas “classes” D e E 85% utilizam internet apenas pelo celular. A ampliação do acesso à internet nos últimos anos está ligada ao acesso por rede móvel nas classes C, D e E (COSTA, 2020).

Dito isto, já posso passar para os dados do Censo Escolar 2021 (INEP/MEC, 2022). Anteriormente citei o número de crianças fora da escola em 2020, o Censo Escolar destaca que em 2021 houveram 46,7 milhões de matrículas na educação básica, 627 mil a menos que em 2020, ou seja, redução de 1,3%, o que implica que o número de crianças fora da escola em 2021 é ainda maior. Em relação as matrículas por dependência administrativa, 49,6% estão na rede municipal, 32,2% na rede estadual, 17,4% na rede privada e 0,8% na rede federal.

Como é possível observar a partir desses dados, a maioria das matrículas está na rede pública, principalmente na rede municipal, todavia a rede privada tem um percentual relevante de matrículas. Vale observar como se configuram as matrículas nas dependências administrativas nos três segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na educação infantil houve uma queda de 7,3% nas matrículas entre 2019 e 2021, sendo que o maior percentual de redução foi na rede privada (queda de 17,8% em 2021), enquanto que na rede pública a queda foi de 1,5% (INEP/MEC, 2022).

Em relação as matrículas na educação infantil em 2021, a rede municipal corresponde a 76,3% das matrículas, enquanto a rede privada tem 23,1%. Nos anos iniciais do ensino fundamental as matrículas estão divididas da seguinte forma: 69,6% na rede municipal, 17,9% na rede privada e 12,4% na rede estadual. Em relação a participação da rede privada neste segmento, antes de chegar aos 17,9% de 2021, houve um crescimento de 18,3% para 19% no período de 2017 a 2019 (INEP/MEC, 2022). É razoável supor que uma das fortes razões para essa redução tenha sido a pandemia e a crise político-econômica acentuada em 2020.

Nos anos finais do ensino fundamental a rede estadual tem uma participação expressiva nas matrículas (40,1%), ainda que seja menor que a rede municipal (44,8%). A rede privada tinha uma participação estável nas matrículas entre 2019 e 2020 (15,4%), mas teve uma pequena queda ficando em 14,8% em 2021. Vale também citar dados da distorção idade-série no ensino fundamental que comparam a rede pública com a rede privada. Para a rede pública as maiores taxas estão no 7º (25%), 8º (25,6%) e 9º (24,3%), enquanto que para a rede privada as maiores taxas são de 7º (4,8%), 8º (5,5%) e 9º (5,7%) e são, como é possível observar, bem inferiores (INEP/MEC, 2022).

Por fim, no ensino médio houveram 7,8 milhões de matrículas, o que implica num aumento de 2,9%. Dividindo as matrículas por dependência administrativa, temos 84,5% na rede estadual, 12% na rede privada e 3% na rede federal. Em relação a distorção idade-série, para a rede pública a maior distorção está na 2ª série (29,3%), enquanto que na rede privada a maior distorção, muito inferior a rede pública, está na 1ª e 2ª séries e é de 6,5% (INEP/MEC, 2022).

Para além das matrículas e distorção idade-série, outra característica importante disponibilizada pelo Censo Escolar são os recursos tecnológicos, indispensáveis para continuidade das atividades escolares em tempos de pandemia e ensino à distância. Verificar este aspecto é verificar, ao menos em partes, as condições objetivas para continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Antes disso vale citar que em 2021 haviam 178.370 mil escolas na educação básica, sendo 60,2% na rede municipal, 22,7% na rede privada e 16,6% na rede estadual (INEP/MEC, 2022). Como é possível observar, o número de escolas na rede privada ultrapassa a rede estadual, apesar desta última conter mais matrículas (como vimos). O que indica que a rede privada tem mais escolas com menos alunos em relação a rede estadual.

Em relação aos recursos tecnológicos por segmento de ensino e dependência administrativa, temos o seguinte a partir do Censo Escolar 2021 (INEP/MEC, 2022). Na educação infantil, como vimos, a rede municipal e a rede privada são as mais relevantes em termos de matrículas e escolas. Rede municipal: internet (71,5%), internet banda larga (57,3%), internet/uso administrativo (68,3%), brinquedos para educação infantil (61,1%), jogos educativos (78,3%), materiais para atividades culturais e artísticas (29,1%), biblioteca (31,5%), parque infantil (34,7%). Rede privada: internet (97,8% das escolas), internet banda larga (85,5%), internet/uso administrativo (95%), brinquedos para educação infantil (91,9%), jogos educativos (89,5%), materiais para atividades culturais e artísticas (62,6%), biblioteca (64,1%), parque infantil (82,1%).

Esses dados indicam uma rede privada melhor equipada em termos de recursos nas suas escolas, destaca-se a diferença acima para a rede municipal em relação a internet banda larga e, sobretudo, aos materiais para atividades culturais e artísticas (o dobro) e parque infantil (mais que o dobro). Os dois últimos são elementos relevantes na socialização escolar infantil e podem implicar em aprendizados de habilidades decisivos numa sociedade competitiva e desigual.

Passando para o ensino fundamental é preciso considerar três redes: municipal, estadual e privada. Na rede municipal temos o seguinte: internet (69,8%), internet banda larga (56,4%), internet para alunos (27,8%), internet/administrativo (66,3%), internet para ensino aprendizagem (39,8%), lousa digital (10,8%), projetor multimídia (55,4%), computador de mesa para alunos (39,2%), computador portátil para alunos (25,8%), tablet para alunos (6,6%). Na rede estadual: internet (92%), internet banda larga (76,1%), internet para alunos (65,2%), internet/administrativo (90,8%), internet para ensino aprendizagem (74,1%), lousa digital (29,8%), projetor multimídia (79,1%), computador de mesa para alunos (76,9%), computador portátil para alunos (37,7%), tablet para alunos (12,6%).

Por fim, na rede privada: internet (98,4%), internet banda larga (89,5%), internet para alunos (53,1%), internet/administrativo (94,9%), internet para ensino aprendizagem (70,6%), lousa digital (15,5%), projetor multimídia (73,3%), computador de mesa para alunos (66,9%), computador portátil para alunos (50,4%), tablet para alunos (26,7%). O que é possível afirmar a partir desses dados é que, assim como na educação infantil, no ensino fundamental a rede privada segue melhor equipada em relação a rede municipal. Porém, é interessante observar que a rede estadual apresenta percentuais melhores que a

rede privada. Não é possível dizer exatamente o que esses dados significam, mas cabe lembrar que a rede estadual tem menos escolas e mais matrículas que rede privada e que os dados não indicam a qualidade do que é ofertado. Também vale dizer que a rede privada é muito heterogênea, sendo muito diferente uma escola privada de baixo custo de uma escola privada que exige altos rendimentos.

Passando para o ensino médio, neste segmento de ensino temos 68% de escolas estaduais, 29,3% de escolas privadas, 2% de escolas federais e 0,6% de escolas municipais. Aqui as escolas estaduais são a maioria e as escolas privadas tem uma porcentagem maior em relação aos segmentos anteriores. Vejamos em então os recursos tecnológicos por dependência administrativa. Na rede estadual: internet (95%), internet banda larga (81%), internet para alunos (68,2%), internet/administrativo (93,5%), internet para ensino aprendizagem (74,6%), lousa digital (31,3%), projetor multimídia (81,5%), computador de mesa para alunos (78,8%), computador portátil para alunos (40,7%), tablet para alunos (13,2%)

Na rede privada: internet (99,5%), internet banda larga (93,4%), internet para alunos (73,1%), internet/administrativo (96,8%), internet para ensino aprendizagem (84%), lousa digital (29,4%), projetor multimídia (86,9%), computador de mesa para alunos (79,6%), computador portátil para alunos (57,1%), tablet para alunos (32,9%). Na rede federal: internet (99,8%), internet banda larga (98,3%), internet para alunos (98,8%), internet/administrativo (99,2%), internet para ensino aprendizagem (91,8%), lousa digital (55,6%), projetor multimídia (98,8%), computador de mesa para alunos (99,5%), computador portátil para alunos (50,8%), tablet para alunos (34,8%).

Esses dados sobre o ensino médio são no mínimo inquietantes e mereceriam uma análise mais detalhada que pudesse contar com fontes complementares, o que não será possível fazer aqui. Mas chama atenção que os recursos tecnológicos entre os três segmentos de ensino são muito próximos, com alguma vantagem para a rede federal que, vale lembrar, tem um percentual muito pequeno de escolas. Novamente, não é possível saber a qualidade da internet, a qualidade e quantidade computadores, projetores tablets etc, e talvez nisto esteja a diferença entre a rede privada e a pública. Além disso, é possível levantar a hipótese de que o prestígio da rede privada advém das suas “melhores” e mais caras escolas, que são a minoria, e se estende para todas (mesmo aquelas privadas pouco equipadas e de baixo custo) como se privado fosse sinônimo de máxima qualidade.

Indo além dos equipamentos, vale lembrar que as aulas presenciais foram suspensas em 2020 por conta da pandemia. Para a rede pública a média de suspensão foi de 287 dias, enquanto que para a rede privada de 248 dias. Outro ponto importante para ser mencionado é que, se as escolas (ao menos as que ofertam o ensino médio) tem aparatos tecnológicos semelhantes o mesmo não vale para as famílias que, como vimos no debate sobre classes sociais/classes médias, são muito desiguais. O Censo Escolar 2021 informa que 82,5% das escolas da rede federal, 21,2% na rede estadual, 2% na rede municipal e 4,9% na rede privada ofertaram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio para alunos (as). Em relação a disponibilização de equipamentos para alunos os dados são semelhantes: 80,9% na rede federal, 22,6% na rede estadual, 4,3% na rede municipal e 11,2% na rede privada (INEP/MEC, 2022).

Considerando que as escolas federais são pouquíssimas e que a rede municipal é a maior, isso implica que a minoria de alunos (as) teve algum auxílio para ter acesso a internet. Complementando essa questão, no Resumo Técnico do Censo Escolar (2021) é dito que

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, quase a totalidade dos alunos de 15 a 17 anos da rede privada possuía acesso à internet (98,9%) e computador ou *notebook* em casa (91,0%). Por outro lado, apenas 48,6% dos estudantes de 15 a 17 anos da rede pública dispunham, simultaneamente, de acesso à internet e computador ou *notebook* (IBGE, 2021) (INEP/MEC, 2022. p.61).

Essa é uma informação relevante, pois mostra que é irrelevante o fato da rede privada não ofertar aos seus alunos o acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos, tendo em vista que a maioria absoluta já possuía ambos. Por outro lado, menos da metade da rede pública tinham internet ou equipamentos, o que implica que mais da metade ficou impossibilitado de estudar remotamente.

Dentro desta temática, vale pontuar sobre o tipo de ensino à distância que foi adotado no ensino básico. A opção de transmissão de aulas ao vivo foi adotada por 95,2% da rede federal, 72,8% da rede estadual, 31,9% da rede municipal e 73,1% da rede privada. Apesar da rede privada e estadual serem equivalentes nesse quesito, vimos acima que grande parte dos alunos da rede estadual não tem condições objetivas (internet, notebook) para assistir as aulas transmitidas ao vivo. A opção disponibilização de aulas gravadas foi adotada por 89,1% da rede federal, 67,1% da rede estadual, 50,5% da rede municipal, 74,7% da rede privada. Essas opções não são excludentes, o que indica que

apenas a rede municipal (que trabalha com a educação infantil e ensino fundamental) não ofertou a transmissão de aulas ao vivo majoritariamente (INEP/MEC, 2022).

Por fim, o Censo Escolar (2021) também disponibiliza informações sobre o retorno para atividades presenciais por segmento de ensino e dependência administrativa. Na educação infantil retornaram 2,6% na rede estadual, 2,2% na rede municipal e 28,3% na rede privada. No ensino fundamental retornaram 16,3% na rede federal, 12,8% na rede estadual, 2,7% na rede municipal e 29% na rede privada. No ensino médio retornaram 1,8% na rede federal, 15,4% na rede estadual, 5,3% na rede municipal e 32,4% na rede privada. Essas informações mostram que a maioria das escolas públicas não havia retornado até o fim de 2020. Especificamente no Maranhão, haviam retornado ao presencial 2,3% da rede pública e 50,8% da rede privada (INEP/MEC, 2022).