



Quando a classe média escolhe a escola pública

Luiza Mascarello

Maria Amália de Almeida Cunha

Priscila de Oliveira Coutinho

[autoras]



**Quando a classe média
escolhe a escola pública**

Quando a classe média escolhe a escola pública

Luiza Mascarello

Maria Amália de Almeida Cunha

Priscila de Oliveira Coutinho

[autoras]



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmarã Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





© Luiza Mascarello, Maria Amália de A. Cunha, Priscila de O. Coutinho, 2025.
Copyright desta edição © 2025 Editora Selo FaE.

M395q Mascarello, Luiza, 1989-
Quando a classe média escolhe a escola pública [recurso eletrônico] / Luiza Mascarello, Maria Amália de Almeida Cunha, Priscila de Oliveira Coutinho -- Belo Horizonte : Editora Selo FaE, 2025.
124 p.

ISBN: 978-65-88446-87-4.
Bibliografia: f. 117-123.

1. Educação. 2. Classe media -- Família -- Escolha da escola. 3. Escolas públicas -- Escolha da escola. 4. Sociologia educacional.
I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-.
III. Coutinho, Priscila de Oliveira.

CDD- 305.55

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

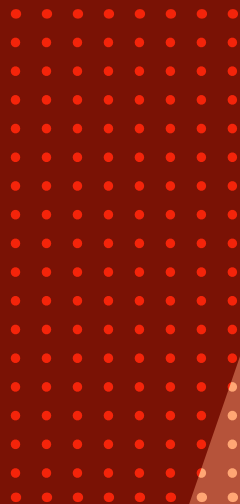
EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares
Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão
Coordenadora editorial Olívia Almeida
Assistente editorial Ana Clara Moyen
Preparação Guilherme Gino
Revisão Igor Silva
Capa e diagramação Ana Clara Moyen
Projeto gráfico Izabela Barreto
Imagem da capa Pintura de Luiza Mascarello, 1994.

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.seloFAE@gmail.com | @editoraseloFAE

sumário

- 7** **Apresentação**
O paradoxo das classes médias e a escola pública
- 15** **A classe média no jogo escolar**
conceitos e reflexões
- 43** **Da teoria ao campo**
os passos de uma investigação sobre escolhas escolares
- 52** **Estratégias familiares**
- 111** **Considerações finais**
as estratégias familiares entre motivos individuais e efeitos contextuais
- 116** **Referências**
- 124** **Sobre as autoras**



Apresentação

O paradoxo das classes médias
e a escola pública

A presença da classe média na escola pública é um tema que tem instigado cada vez mais os pesquisadores no campo da Sociologia da Educação. No contexto brasileiro das últimas décadas, houve uma retirada maciça da classe média desse espaço e um redirecionamento para as escolas da rede particular. Isso porque houve uma expansão do mercado de estabelecimentos privados de ensino somada à queda na qualidade. Esta última é derivada de desafios de natureza multidimensional, dentre os quais estão diversidade dos atores escolares, formação inadequada dos profissionais, sobrecarga do trabalho docente, precária estrutura física das escolas, diminuição do investimento na educação pública, dentre outros problemas que afetam o cotidiano escolar (Brenner; Carrano, 2014).

Quanto às famílias, na primeira década do século XXI, houve um aumento significativo de renda, o que resultou em uma ampliação do seu poder de consumo não só de bens materiais, mas também de bens simbólicos, como a educação (Cardoso; Préteceille, 2021; Salata, 2015). O Brasil passou a ver cada vez mais pessoas de classe média e de origens populares frequentarem espaços como shoppings centers, restaurantes e aeroportos, e consumirem produtos e serviços, como itens da moda e viagens nacionais e internacionais. Nessa conjuntura, também se observou aumento da procura por planos de saúde e serviços de educação privados.

Para muitos sociólogos e economistas, é através do consumo de bens e serviços de diversas naturezas que as famílias, sobretudo as de classe média, movidas pelo desejo de ascensão social, procuram afirmar seu lugar na hierarquia social e delimitar fronteiras que as separem, sobretudo, das classes populares (Bourdieu, 1966; 1974; 1994; Cardoso; Préteceille, 2021; Nogueira, 2010; van Zanten, 2009). Dessa forma, segundo Nogueira (2010), pesquisadores foram praticamente unânimes ao afirmar que a transferência dos filhos para a rede pública seria um risco que os pais das classes médias, de um modo geral, não aceitariam correr.

Por que, então, vemos ainda a presença de uma importante parcela das classes médias na escola pública? Sabemos que o país enfrentou crises econômicas recentemente (de 2014 a 2016 e de 2020 a 2022), que certamente impactaram a renda e o poder

de consumo das famílias. Mas para além de necessidades econômicas, existem motivações de outras naturezas, que serão apresentadas ao longo deste livro.

Dito isso, o objetivo principal da pesquisa aqui apresentada é investigar e compreender as razões da escolha de um estabelecimento público por famílias de classe média, analisando as variáveis em jogo.

As hipóteses que nos guiam são as seguintes: supomos que determinadas famílias optaram pela escola pública devido a alguma crise financeira; outras, por critérios de conveniência, como a proximidade à residência; e ainda, podem existir aquelas que planejavam se beneficiar da lei de cotas para ingresso no ensino superior (Lei nº 12.711, de 2012), que reserva no mínimo 50% das vagas nas universidades federais para estudantes egressos de escolas públicas.

A pandemia do novo coronavírus, com a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do país durante o ano de 2020 e parte de 2021, fez emergir mais uma hipótese. Alguns pais podem ter avaliado que seus filhos, até então matriculados em escolas particulares, não estavam conseguindo acompanhar as aulas ou aprender o conteúdo por meio do ensino remoto, o que não justificaria o preço das mensalidades pagas.

A partir do objetivo central, traçamos outros objetivos: compreender como as famílias procuram saídas para manter seu nível socioeconômico e diminuir os eventuais impactos negativos que a escolarização na rede pública traria; verificar como as escolhas escolares são tratadas no ambiente familiar, principalmente, se há participação dos filhos; examinar se a escolarização dos pais influencia a opinião sobre a rede pública e as estratégias educativas que planejam para a prole; por fim, observar se as famílias fazem uma escolha ativa da escola, tentando conseguir vaga em um estabelecimento de sua preferência — com bom desempenho, boa reputação e público selecionado — e evitando aquele indicado pelo sistema do cadastro escolar.

Mas, afinal: por que estudar a escolarização das classes médias?

A presença da família na escolarização dos filhos é tema de diversos estudos na área da Sociologia. Mais recentemente, o fenômeno da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias tem despertado crescente interesse dos sociólogos da educação.

A Sociologia clássica argumenta que a escola é um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Para Bourdieu (2007), a classe média utiliza seu capital cultural (valores, conhecimentos, práticas) para garantir vantagens no sistema educacional. A presença da classe média na escola pública é um tema complexo, pois envolve questões como reprodução social, desigualdades educacionais, escolha escolar e estratégias familiares. Contudo, é um objeto relativamente pouco debatido na Sociologia da Educação. Aliás, falamos de classe média ou de classes médias?

Primeiro, Cardoso e Prêteceille (2021) sustentam haver diversos estudos que defendem a classe social como categoria para se explicar as desigualdades sociais, bem como aspectos centrais das relações sociais e econômicas no mundo marcado pelo capitalismo pós-industrial. A classe social é elemento central da estratificação das hierarquias sociais e especificamente o destino das classes médias está, para os autores, entre as principais causas da persistência e renovação das teorias sobre as classes sociais.

É um desafio para os estudiosos da estratificação social estabelecer o conceito de classe média. É possível definir uma classe social pelo viés economicista, com foco na renda e no potencial de consumo; pelo viés antropológico, centrado nos modos de vida, cultura e visões de mundo do grupo; e pelo viés sociológico, interessado na inserção na estrutura sócio-ocupacional e no acesso a bens tanto de ordem material quanto simbólica, como educação, saúde, habitação, dentre outros (Nogueira, 2010). Além disso, a classe média pode ser assim denominada pelo ponto de vista estatístico, por se situar em posição intermediária na pirâmide da estratificação social.

Para este estudo, daremos ênfase ao ponto de vista sociológico. Para os sociólogos, os estratos mais altos das classes médias — como os trabalhadores de colarinho branco, os médicos, os advogados, os gerentes, dentre outros — aproximam-se, tanto do ponto de vista do consumo de bens e serviços quanto do ponto de vista político, das classes superiores. Nesse sentido, seu acesso a direitos e sua pressão sobre decisões políticas situam-nos mais próximos do topo da pirâmide social do que de sua base. Por exemplo, a classe média é importante formadora de opinião — o que constitui uma expressão de seu poder simbólico — na medida em que ali se encontram os

jornalistas, os sociólogos, os cientistas políticos, os professores, os economistas, os juristas, os médicos, os epidemiologistas, dentre tantos outros.

Recentemente, expandiu-se a utilização do termo no plural para conferir visibilidade à heterogeneidade existente dentro da grande categoria de classe média. Seus diversos estratos (de intelectuais a gerentes, de funcionários públicos a profissionais liberais, de vendedores do comércio a trabalhadores de escritório) indicam que se trata de oportunidades de vida muito distintas. A heterogeneidade é, portanto, uma das múltiplas dimensões das classes médias, à qual se somam o medo da desclassificação ou perda de status, o anseio pela mobilidade social ascendente e a vulnerabilidade, principalmente de seus estratos mais baixos.

Em suma, não há como fazer um exame da conjuntura atual do Brasil, ou de seus conflitos distributivos e da permanência das desigualdades sociais, se fizermos uma análise entre o topo da pirâmide social e o restante dela, sem considerar a influência de suas camadas médias. É nesse pressuposto que este trabalho se fundamenta. No capítulo destinado à metodologia serão apresentados os sujeitos da pesquisa e as características que os situam nos diferentes estratos das classes médias.

E por que consideramos importante estudar as classes médias? Primeiro, porque são um sujeito de pesquisa ainda pouco explorado pela Sociologia da Educação, que historicamente se interessou mais pelas camadas populares. Segundo, porque são uma classe social bastante diversificada — por isso procuraremos utilizar o termo no plural. Terceiro, porque suas ações produzem ou contribuem para a criação, a continuidade e a reinvenção de velhas e novas desigualdades sociais (Nogueira, 2010). Em uma análise sociológica, compreender como funcionam as classes médias permite entender o funcionamento da sociedade, inclusive de seus mecanismos de distinção e de desigualdades sociais.

Ademais, é a classe média que está mais cercada de incertezas, com o medo de voltar para suas origens populares e a necessidade de manter o padrão e o nível que conquistou, com a ambição de subir aos estratos mais altos da pirâmide social, que ela tanto admira. Ela também apresenta *ethos* de classe marcado por esforços voltados à ascensão social. Assim, a literatura sociológica, desde Bourdieu, considera que são

as classes médias as que mais investem na escolarização dos filhos, considerando a escola um meio de promoção social. É justamente para elas, mais ainda do que para as classes superiores, que a Escola¹ está fortemente integrada numa estratégia de reprodução social (Dubet; Martuccelli, 1996 *apud* Nogueira, 2010).

Mesmo em contextos públicos, famílias de classe média podem buscar escolas específicas (com melhor infraestrutura, localização privilegiada ou projetos pedagógicos diferenciados) para manter a distinção social. Estudos contemporâneos mostram que a classe média não é passiva diante das opções educacionais. As famílias também fazem escolhas racionais, uma vez que agem como consumidoras estratégicas, selecionando escolas públicas que consideram boas, a partir de informações obtidas por meio de rankings, reputação ou redes de indicação. Assim, as classes médias tenderiam a “colonizar” certas escolas públicas localizadas em áreas nobres ou gentrificadas, usando seu capital social para garantir vantagens.

Essa busca por escolas públicas “diferenciadas” não deixa de refletir uma forma de segregação velada, uma vez que certas famílias mais favorecidas podem criar “espaços de reprodução social” no interior do sistema público de ensino, aprofundando desigualdades entre as escolas. Sua interação com a escola (participação em reuniões, pressão por resultados, exigência de qualidade) reflete um *habitus* que reforça hierarquias, mesmo dentro do sistema público, podendo gerar tensões com famílias de classes populares. Por outro lado, sua presença pode, em alguns casos, melhorar a infraestrutura e a cobrança por resultados (principalmente via associações de pais).

O paradoxo das classes médias na escola pública é um problema que merece ser melhor estudado, uma vez que institui uma espécie de conflito estrutural na sua relação com a educação pública. Embora muitos defendam a escola pública como um bem coletivo, é sabido que a escolha estratégica de certas famílias por escolas públicas “diferenciadas” acaba criando uma espécie de “colonização” de grupos favorecidos em certos tipos de estabelecimento, reproduzindo a lógica da exclusão,

¹ Utilizamos o termo com letra maiúscula para fazer referência à Escola enquanto instituição, diferenciando-o do estabelecimento escolar concreto, grafado com inicial minúscula.

por exemplo, quando evitam certas escolas públicas com maior presença de alunos de camadas populares.

No Brasil, a relação das classes médias com a escola pública é marcada por contradições históricas que refletem sobretudo um certo estigma acerca dela. Essa, associada historicamente à pobreza e à baixa qualidade, foi abandonada pela classe média nas últimas décadas, especialmente no ensino médio. Desta forma, a busca da escola pública pela classe média não deixa de ser ambivalente. Ao mesmo tempo em que ela pode representar um potencial democratizante, uma vez que pode vir a fortalecer a defesa do ensino público como direito universal, ela corre o risco de somar-se ao vetor da exclusão, ao aprofundar desigualdades, criando hierarquias internas no sistema. O grande desafio, parece-nos, é entender como a formulação de políticas públicas pode evitar a segmentação e garantir que a escola pública seja, de fato, um espaço de diversidade e equidade.

Por fim, embora possuam capital cultural limitado se comparado ao das elites, as classes médias apostam no jogo escolar sem tantos riscos, pois confiam que seus filhos conseguiriam bons resultados. Nesse ponto elas se diferenciam das classes populares que, sem grande estoque de nenhuma das formas de capital (econômico, cultural e social), consideram que o investimento no jogo escolar traria retorno baixo, incerto e demorado (Nogueira; Nogueira, 2007). Desse modo, este livro busca compreender em que momento essas disposições em fazer investimentos econômicos em educação — o que incluiria a busca por estabelecimentos de ensino prestigiosos e caros — encontra a escolha pela educação pública.

Este livro está estruturado em três capítulos, além desta introdução. No capítulo 1, chamado “A classe média no jogo escolar: conceitos e reflexões”, apresentamos uma breve revisão teórica acerca da temática tratada, com o intuito de construir um pano de fundo, uma espécie de cenário capaz de elucidar as estratégias familiares que serão problematizadas adiante. O capítulo 2, denominado “Da teoria ao campo: os passos de uma investigação sobre escolhas escolares”, descreve a metodologia que concretiza a pesquisa de campo, bem como o perfil das famílias entrevistadas. O capítulo 3, chamado “Estratégias familiares”, apresenta os cinco casos pesquisados

e os principais elementos de interpretação. Ao final dele, fazemos uma análise transversal, apresentando os pontos de convergência e divergência das estratégias familiares. Finalmente, as considerações finais encerram este trabalho aludindo às principais conclusões realizadas a partir de um trabalho de investigação teórica e empírica, de certo modo ainda inconcluso, uma vez que aponta os limites desta pesquisa e as possibilidades de ampliação de perguntas futuras.



A classe média no jogo escolar

conceitos e reflexões

1

Antes de analisarmos a escolha da escola pelas famílias, ou suas estratégias educativas de maneira mais ampla, precisamos primeiro oferecer um panorama sobre o que a Sociologia entende por estratégia e, de maneira mais elementar, o que é a ação social. Neste capítulo, tentaremos tecer esse pano de fundo.

Escolhas e estratégias racionais?

A Sociologia, desde os seus textos fundadores, tem se dedicado a pensar os motivos das ações dos indivíduos. A pergunta sobre o que orienta as escolhas individuais, elementar para a compreensão das biografias individuais e das interações sociais, tem sido objeto de robustas discussões na filosofia e nas ciências sociais. As interpretações sobre escolhas e estratégias familiares apresentadas neste livro estão fundadas em uma determinada perspectiva sobre a agência humana. Segundo ela, as escolhas individuais não são resultado de uma racionalidade abstrata, orientada por princípios universais, como, por exemplo, o de que decisões ou preferências são resultados de cálculos metódicos que somente pesam vantagens e desvantagens. Por outro lado, a abordagem a qual nos filiamos também não acolhe a ideia de que somos invariavelmente guiados por instintos incontroláveis, ou de que os constrangimentos do mundo social direcionam as nossas escolhas de modo irresistível, ainda que não tenhamos consciência disso.

Baseamo-nos na ideia de que os indivíduos possuem autonomia limitada face ao mundo social, e de que as suas escolhas são resultado das informações tanto conscientes quanto inconscientes, resultantes não somente de cálculos mentais orientados por uma lógica abstrata, mas sobretudo de experiências sociais. A lógica que preside as escolhas, é, portanto, a lógica das práticas e do que se aprende por meio delas. Esse posicionamento é adotado por diversos sociólogos, principalmente por Pierre Bourdieu, para quem as escolhas e estratégias estão condicionadas pelas disposições dos agentes (tendências a agir, sentir, ser, acreditar e se conduzir, adquiridas nos processos de socialização) e pelas posições sociais por eles ocupadas. Dependem, portanto, do *habitus*, definido como:

“ Sistema de disposições¹ duráveis, estruturas estruturadas [de acordo com o meio social] predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações [...] objetivamente adaptada a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los (Bourdieu, 1983, p. 61).

Em suma, Bourdieu concebe a ação social e, mais especificamente, as estratégias, como operações de um *habitus*, de modo que o agente social não necessariamente possui completa consciência das finalidades de sua ação ou dos meios para atingi-las.

Trata-se mais precisamente da expressão do que ele denomina de “senso prático” ou do “sentido do jogo”, derivado mais de uma lógica prática do que uma ação racional e consciente (Nogueira, 2002). O sentido do jogo é internalizado pelos indivíduos desde cedo, criando a habilidade de agir de acordo com as regras do jogo social, ou seja, com o que é esperado para alguém de sua posição social em determinada situação. É, dessa maneira, algo prático, um modo de conhecimento pré-reflexivo, e não necessariamente racional e fruto de cálculos (Seidl, 2017a; 2017b).

1 O autor faz uma importante observação a respeito da palavra “disposição” que, para ele, exprime o resultado de uma ação organizadora, aproximando-se da palavra “estrutura”, e também designa uma maneira de ser, um estado habitual, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação (Bourdieu, 1983).

Os agentes (jogadores) estão interessados em manter ou melhorar suas posições dentro do jogo (Bourdieu, 1994). Contudo, a questão está na distribuição desigual do sentido do jogo entre os agentes, que se reflete “nas condições de adoção das melhores estratégias, como no caso da escolha do cônjuge, de investimento em determinada forma de educação para os filhos ou de opção por certa carreira” (Seidl, 2017a, p. 190).

As estratégias, embora sejam reflexos objetivos de interesses socialmente orientados, tal como a reprodução do status social, “não são necessariamente objeto de reflexão como cálculo ou intenção estratégica pelos agentes que as levam a cabo, situando-se, na maioria das vezes, no nível pré-reflexivo ou infraconsciente” (Seidl, 2017a, p. 189). Em decorrência, as práticas que o *habitus* produz (enquanto princípio gerador de estratégias) “são determinadas pela antecipação implícita de suas consequências [...] de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto” (Bourdieu, 1983, p. 61), concluindo que “o *habitus* está no princípio de encadeamento das ‘ações’ que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica” (Bourdieu, 1983, p. 61).

A *priori*, entende-se aqui que as famílias das classes médias estariam em um lugar relativamente privilegiado nessas condições de adoção das melhores estratégias de reprodução social, sendo protagonistas de suas escolhas. Contudo, veremos nos casos aqui pesquisados que por vezes elas se encontram em uma corda bamba, ou “no fio da navalha” dentro do jogo social, em que o espaço para realizar escolhas não se mostra tão amplo assim.

Assim como Bourdieu, van Zanten (2009; 2010) relativiza a racionalidade das ações sociais, e considera central, para interpretar as escolhas escolares, os raciocínios que fundamentam o julgamento dos pais. Ela entende por raciocínios (em francês, *raisonnements*) não uma adequação entre meios e fins, proposta pelas teorias da escolha racional, mas uma capacidade de teorizar o mundo social e agir em função de um conjunto de “boas razões”, que são transubjetivas, ou seja, válidas e aceitáveis pelos outros, em uma espécie de apropriação, pelo senso comum, dos argumentos

e conhecimentos das ciências sociais. Para van Zanten (2009), as estratégias são mecanismos fundamentais utilizados pelas famílias, principalmente as de classe média, no processo de escolha escolar. Elas têm como objetivo manter ou melhorar sua posição no espaço social em um contexto de competição interindividual e intergrupal. Assim, as estratégias são ações planejadas e orientadas por diferentes tipos de motivações (individuais e coletivas) e pela posse e mobilização de diversos recursos (culturais, econômicos e sociais), com o objetivo de otimizar a trajetória escolar dos filhos em um mercado educativo competitivo e, frequentemente, desigual.

A autora propõe analisar as estratégias escolares tomando-as como operações reflexivas² que remetem a raciocínios científicos, embora não o sejam. Isto é, são as disposições (orientações cognitivas, crenças, interesses) dos sujeitos que modelam as suas avaliações, mesmo aquelas que são produzidas com a participação de argumentos de natureza científica. Dentre os diversos fatores que influenciam o ponto de vista dos atores, van Zanten (2009; 2010) destaca dois.

O primeiro pode ser denominado de viés informacional, quer dizer, os pais não se confrontam com todo tipo de informação, mas realizam de antemão um filtro a respeito das informações que lhes são significativas a partir de suas opiniões, perspectivas e valores prévios. Um fenômeno que compõe esse viés de informação é a “opacidade” que envolve o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Uma vez que o bem educativo é de natureza complexa, por ser tanto individual quanto coletivo, além de coproduzido por diversos atores (alunos, pais, professores, diretores, etc.), torna-se difícil avaliar a sua qualidade. A dificuldade é acentuada pelo fato de professores e diretores quererem preservar a sua autonomia e a do estabelecimento em relação às pressões do entorno social, institucional e político. Assim, os pais, em meio a essa opacidade, acabam por focar nos aspectos mais “visíveis”, tais como a arquitetura da escola, a fama de seus professores e as características da sua clientela. O segundo fator relaciona-se à comparação entre as escolas. De um ponto de vista

² A reflexividade, no sentido utilizado por Giddens (1991 *apud* Scavone, 2001), refere-se ao fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e revisadas pelos próprios atores sociais à luz de novas informações sobre essas práticas, alterando constitutivamente seu caráter.

objetivo (aquele que a pesquisa científica bem conduzida é capaz de produzir), os procedimentos de comparação das famílias teriam a sua validade comprometida, dada a não significância da “amostra” (geralmente são poucos os estabelecimentos considerados, escolhidos de acordo com a proximidade e reputação). No entanto, como aponta a socióloga, esse modo de proceder, embora não científico, não é “irracional”, pois todos esses fatores são plausíveis para os atores-pais que avaliam os estabelecimentos precisamente na condição de pais.

Para os fins das interpretações produzidas nesta pesquisa, vale a pena mencionar a reflexão que o historiador Michel de Certeau propõe a respeito da noção de estratégia:

“Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um “próprio” e portanto capaz de servir de base para uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (Certeau, 2003, p. 46).

Com esse excerto, percebe-se que a ação estratégica é uma ação suficientemente planejada e calculada por um indivíduo que teve certa autonomia em relação a seu meio para empreender sua decisão, diferentemente de ações que são reativas. Nesse sentido, o autor a contrapõe à ideia de “tática”, que, por sua vez, “não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar sua expansão e assegurar uma independência em face das circunstâncias” (Certeau, 2003, p. 46). É possível, a partir dessa reflexão, entender que o sujeito que empreende uma tática está respondendo às situações que enfrenta de maneira mais imediata, reativa, urgente e prática.

De fato, não são todos que podem se dar ao luxo de traçar estratégias — ou de fazer escolhas, sobretudo quando as condições materiais de existência mostram-se restritas. Porém, não somente as classes populares estão sujeitas aos constrangimentos que limitam as possibilidades de traçar estratégias. Pretendemos demonstrar, com os casos trazidos neste livro, em que medida, ou em quais circunstâncias, o mesmo pode ocorrer com as classes médias, inclusive com seus estratos mais altos.

A aproximação dos debates teóricos acerca das razões sociologicamente explicáveis da ação individual colaboram para a construção de interpretações sobre as escolhas e estratégias empreendidas pelas famílias aqui pesquisadas. Constatamos que não há uma maneira única de operar escolhas, táticas ou estratégias; observamos que ora um caráter mais racional, ora menos consciente. Se desmembrarmos as escolhas e as estratégias em motivações ou raciocínios menores, também poderemos perceber que eles fluem nessa escala do pré-reflexivo ao racional. Em alguns momentos assemelham-se mais à estratégia; em outros, à tática. De toda forma, para analisar tais escolhas e estratégias escolares, apoiamo-nos na ideia de Bourdieu de que os sujeitos não precisam ter pleno conhecimento da estrutura social que os envolve ou das consequências objetivas de suas ações para empreender uma ação. É, talvez, o fato de não terem esse pleno conhecimento que torna suas escolhas ainda mais interessantes para a pesquisa, conforme será visto no Capítulo 3: “Estratégias familiares”.

A reprodução social e a herança para além do dinheiro

O estudo da relação entre as duas instituições mais importantes em termos de socialização e educação dos indivíduos — a família e a Escola — constitui um campo bem sólido na Sociologia da Educação. Envolve o escrutínio científico das percepções sobre o valor e funções da escola para famílias com diferentes configurações e propriedades sociais, a investigação das desigualdades educacionais e os mecanismos sociologicamente reconstituíveis de reprodução social. A reprodução social, na ótica bourdieusiana, seria a capacidade “quase biológica” de o corpo social se reproduzir, tratando-se de um:



‘segundo sistema de hereditariedade’ propriamente social que tende a assegurar, mediante a *transmissão consciente ou inconsciente do capital acumulado*, a perpetuação das estruturas sociais ou das relações de ordem que formam a ‘ordem social’. Isto tudo através da mudança incessante e da renovação permanente dos indivíduos, claro, mas também das manifestações da diferença (Bourdieu, 1983, p. 40, grifo nosso).

Em suma, refere-se ao fato de um grupo social conseguir manter seu status e posição pela posse de capitais acumulados. Um conjunto das estratégias de reprodução social, que interessa para este estudo, é o das estratégias educativas. Para Bourdieu (1994), são estratégias conscientes e inconscientes, das quais as estratégias escolares das famílias são um aspecto particular. O autor as considera investimentos de longo prazo, não necessariamente percebidos como tais e que não se reduzem à dimensão estritamente econômica.

A transmissão do capital acumulado às gerações mais jovens, de que trata Bourdieu, ultrapassa a questão econômica, pois a reprodução social engloba a transmissão de diversos tipos de capitais. Assim como ocorre com a herança de bens materiais, a família está intimamente ligada à herança cultural, pois é principalmente no âmbito dela que se dá a transmissão do capital cultural que irá, ao longo dos anos de estudos, ser decisivo para o sucesso escolar dos filhos e para sua reprodução social.

Dessa maneira, Bourdieu construiu, progressivamente, o conceito de capital cultural. Esse conceito se tornou, na Sociologia da Educação, uma importante ferramenta analítica capaz de explicar as “fortes e persistentes disparidades de oportunidades educacionais entre as diferentes classes sociais” (Nogueira, 2021, p. 3).

O capital cultural: existência e transmissão

Duas características-chave do capital cultural, que o distingue do econômico, são sua formação e existência. Ao passo que o capital econômico existe de maneira material e concreta, o capital cultural pode existir de três formas: incorporada, objetivada e institucionalizada.

A forma incorporada expressa-se em princípios de consciência, linguagem corporal, postura, discurso, formas de ver o mundo e estilo de vida. Em suma, são conhecimentos, competências, gostos e disposições internalizados pelos indivíduos através da socialização familiar. Sua acumulação exige a incorporação, que requer, por sua vez, um trabalho pessoal de inculcação e assimilação pelo sujeito “sobre si mesmo” (Bourdieu, 2007). Sua existência está, portanto, indissociada do sujeito. Se, em relação ao capital econômico, as pessoas podem enriquecer rapidamente, para

a aquisição de capital cultural é necessário tempo investido pela própria pessoa (Moore, 2017).

Para van Zanten (2009), geralmente, pais com elevado capital cultural incorporado tendem a valorizar escolas que se alinham com a sua visão de uma formação cultural equilibrada e que preservem uma grande autonomia face às pressões econômicas e sociais. Estes pais, muitas vezes ligados a profissões na área do ensino, da cultura ou da investigação (os “intelectuais”), procuram escolas que transmitam o que consideram mais valioso na esfera intelectual, contribuindo para a reprodução e renovação de uma sociedade esclarecida. Assim, pode-se dizer que o seu capital cultural influencia a forma como avaliam a qualidade da oferta educativa, privilegiando o desenvolvimento de um espírito crítico e autônomo para os seus filhos.

A forma objetivada do capital cultural é materializada em museus, obras de arte, livros, dicionários, máquinas, instrumentos, etc. As propriedades desses objetos definem-se em sua relação com o capital cultural incorporado. Em suma, “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2007, p. 77).

A terceira e última forma de apresentação do capital cultural é a institucionalizada. Ela vem do reconhecimento institucional à posse das competências culturais de determinado agente, tais como os diplomas e os certificados escolares (Bourdieu, 2007). Em decorrência, é possível, com a forma institucionalizada, fazer comparação entre as pessoas que possuem os diplomas e certificados. Existiria uma taxa de convertibilidade entre o capital cultural institucionalizado e o capital econômico, traduzida no valor do diploma em determinado campo. Nesse sentido, seu valor é tanto maior quanto mais raro for o certificado escolar e, nas palavras de Bourdieu:



As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (Bourdieu, 2007, p. 79).

Em aspectos práticos, pesquisas na Sociologia da Educação, como a de van Zanten (2009), demonstraram haver relação entre capital cultural institucionalizado e expectativas escolares. Em outras palavras, o nível de diploma dos pais pode influenciar as suas aspirações para os filhos e as escolas que consideram adequadas para lhes garantir trajetórias escolares de sucesso, além de acesso ao ensino superior de elite.

Van Zanten (2009) também sublinha que a influência do capital cultural interage com outras formas de capital. Por exemplo, o capital econômico pode ser utilizado para “comprar” certos aspectos do capital cultural (como aulas particulares de línguas estrangeiras), embora esta utilização seja vista de formas diferentes pelas diversas frações da classe média. O capital social também desempenha um papel crucial, mediando a forma como o capital cultural é mobilizado e as informações sobre as escolas são acessadas e interpretadas.

Outro ponto importante a respeito do capital cultural é sua transmissão, ponto fundamental para a reprodução social. É necessário circunscrever as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e estas, por sua vez, no sistema de estratégias³ de reprodução social para desvelar o que seria o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural (Bourdieu, 2007). É precisamente a transmissão do capital cultural a forma mais invisível da transmissão hereditária do capital, sendo que, para Bourdieu, a herança dos bens culturais da família influencia mais fortemente o destino e o êxito escolar dos indivíduos do que a posse de capital econômico. O capital cultural, então, é a principal explicação das diferenças de sucesso escolar de acordo com o meio social do aluno (Nogueira, 2021).

Nesse sentido, não basta existir o capital cultural parental ou, de forma mais ampla, o familiar, se eles não contarem com condições para sua transmissão, conforme revelou Lahire (1997) em estudo sobre a escolaridade de crianças de meios populares.

3 Para Bourdieu, as estratégias são pensadas na lógica de um sistema, o que significa que os agentes podem conferir maior ênfase a um tipo de estratégia para compensar sua defasagem em outra. Por exemplo, focar mais nas estratégias econômicas se as educativas não derem certo e vice-versa.

O autor descreveu e analisou, em algumas de suas pesquisas, as situações domésticas que impactam na transmissão do capital cultural, nas quais os pais não conseguem exercer o que ele chamou de “efeito de socialização escolarmente positivo”. Podem ser citados, como exemplos, casos de pais que não dispõem de tempo com a criança, que passam por divórcio, o qual perturba a estabilidade da ordem familiar, ou que, embora tenham alta qualificação acadêmica, deixam seus filhos serem educados por pessoas menos qualificadas, dentre outros.

Na lógica bourdieusiana, as famílias investem tanto mais na educação escolar quanto mais a sua posição social depende da posse dos títulos acadêmicos — que são o estado institucionalizado do capital cultural — e quanto mais as outras estratégias de reprodução, como a transmissão de bens econômicos, são menos eficazes ou menos rentáveis. Embora esse peso do capital cultural venha sendo contestado pela literatura mais recente, conforme apontou Nogueira (2021), ele continua sendo um dos elementos centrais para o êxito escolar e social.

Em suma, o capital cultural influencia as escolhas escolares ao moldar as preferências e os valores dos pais em relação à educação, ao fornecer as ferramentas intelectuais e informacionais para avaliar as opções disponíveis e ao ser utilizado estrategicamente para procurar vantagens para os seus filhos no mercado escolar. Diferentes frações da classe média mobilizam o seu capital cultural de maneiras distintas, refletindo as suas posições sociais específicas e as suas visões sobre o que constitui uma “boa” educação. Aplicar o conceito de capital cultural em uma pesquisa de campo é um desafio que será apresentado quando falarmos sobre a metodologia desta pesquisa.

Estratégias educativas e reprodução social

A Sociologia da Educação vem se esforçando, nas últimas décadas dos séculos XX e XXI, em analisar as desigualdades sociais do ponto de vista das práticas de escolarização e em situar as estratégias familiares em um conjunto de lógicas segregativas relacionadas, em parte, às demandas na área da educação (Poupeau, 2011). A análise mais aprofundada e crítica acerca das estratégias escolares das famílias remonta à teoria de Bourdieu e Passeron, da década de 1960, que vem inspirando seguidores até os dias atuais.

As estratégias educativas e escolares são especialmente importantes em um contexto – pelo qual passam boa parte das sociedades contemporâneas – de crescimento econômico incerto, de competição aguda por um número limitado de lugares socialmente desejáveis e de inflação dos diplomas que, a exemplo da inflação monetária, “evidencia uma perda de valor dos diplomas associada à sua fortíssima difusão” (Dubet; Duru-Bellat; Vêrétout, 2012, p. 52). Dubet aponta que “o crescente papel dos diplomas no destino dos indivíduos desenvolve uma forte ansiedade nos alunos e em seus pais, que desejam otimizar as chances de seus filhos” (Dubet; Pellet, 2012, p. 136, tradução nossa).

Nesse sentido, os membros das classes médias, inclusive de seus estratos superiores, tentam proteger suas conquistas, reforçando suas estratégias individuais de distanciamento em relação às classes populares. Esse fenômeno deve ser analisado em conjunto com o da massificação escolar, que inflacionou os diplomas e “que autoriza cada um a fazer longas trajetórias escolares e sobretudo que acentua os jogos de distinção entre as faculdades e os estabelecimentos” (Dubet; Pellet, 2012, p. 134, tradução nossa).

Dentre as diversas manifestações das estratégias educativas, focaremos aqui nas estratégias escolares, especificamente na escolha da escola.

Para van Zanten (2009), as estratégias de escolha escolar por famílias das classes médias são moldadas por uma interação complexa entre as diferentes dimensões do individualismo, que se manifestam em diversas orientações em relação à educação, mediadas por ideais coletivos, recursos disponíveis e contextos sociais específicos. As escolhas escolares distinguem-se de outras escolhas que os agentes sociais fazem na vida cotidiana por, pelo menos, três razões principais.

A primeira, e talvez a mais evidente de todas, é que essas escolhas concernem às crianças. Elas não são um sujeito qualquer, são a principal fonte de preocupação e felicidade para os pais e uma peça fundamental para a reprodução econômica, social e cultural da sociedade.

Em segundo lugar, as escolhas escolares têm efeitos a um prazo significativamente mais longo do que outros tipos de escolhas, especialmente em sociedades escolarizadas, onde longas trajetórias de estudo e diplomas desempenham um papel essencial na inserção profissional e na mobilidade social. As decisões sobre a escola podem ter um impacto mais duradouro do que, por exemplo, a escolha do local de residência, a menos que esta última determine as escolas que as crianças irão frequentar.

Terceiro, tais escolhas são “mobilizadoras”. A desistência é custosa não apenas devido a compromissos formais ou laços afetivos, mas também porque o recurso frequente à mudança de escola afeta a qualidade de um serviço produzido, a longo prazo, em conjunto pelo prestador (a escola) e pelo usuário (a família).

Além dessas especificidades, as escolhas escolares também se distinguem por serem objeto de um forte controle pelo poder público na maioria dos países, devido ao seu significado social para a escolarização das jovens gerações. Embora em alguns países haja livre escolha total (os pais podem escolher qualquer escola disponível), na maioria – como ocorre no Brasil –, o Estado intervém de forma significativa na regulação dessas escolhas. Assim, a carta escolar, ou o cadastro escolar, é um importante instrumento que define a política educacional, controla o mercado escolar e restringe o processo de escolha das famílias. Nesse sistema, os filhos devem ser matriculados em estabelecimentos de ensino próximos ao domicílio da família. Encontrar saídas para o que é determinado oficialmente pelas administrações educacionais depende da mobilização familiar e da posse de recursos culturais (como o capital informacional a respeito do sistema e de suas brechas), sociais (ter contato com pessoas que podem fornecer informações extraoficiais sobre as matrículas e podem manipular o sistema), econômicos (custear o deslocamento do filho para uma escola mais distante) e simbólicos (possuir tempo e disposição para mobilizar todos esses recursos na tentativa incerta de conseguir alterar a escola de destino).

Portanto, a centralidade das crianças envolvidas, os efeitos de longo prazo nas suas vidas e na sociedade, o caráter “mobilizador” dessas escolhas e o forte controle político as tornam distintas de outras decisões que as famílias podem tomar, como

escolhas de consumo ou políticas, por exemplo. Por isso, merecem especial atenção dos sociólogos da educação.

Padrões de escolhas escolares das famílias

A literatura aponta diversas possibilidades de escolhas familiares com potencial de afetar a trajetória escolar de seus filhos. Van Zanten (2005a) as agrupa em quatro padrões. Consideramos importante explicá-los pois todos serão encontrados, com maior ou menor incidência, nas estratégias das famílias entrevistadas na nossa pesquisa de campo.

O primeiro padrão é a escolha residencial relacionada com a escolha da escola. Ou seja, as famílias definem onde vão morar com base nas escolas que atendem a região, uma vez que o cadastro escolar — em diversos países, como a França e o Brasil — utiliza o endereço da residência como referência para a matrícula. É claro que essa estratégia pode ser mais empregada por famílias com melhores condições financeiras, que possuem essa margem de manobra. Por exemplo, em pesquisa sobre escolhas escolares e características do território, Paula e Nogueira (2018) observaram que uma família preferiu mudar-se de Betim, na região metropolitana, para alugar um apartamento no Barreiro, região de Belo Horizonte, a fim de acessar melhores estabelecimentos de ensino. Na nossa pesquisa de campo, também verificaremos que a oferta escolar influenciou a escolha residencial de uma família (caso Elis).

O segundo padrão apresentado por van Zanten é a escolha pelo setor privado. As formas como o setor privado se encaixa nas estratégias das famílias incluem desde as estratégias de “enclausuramento social” (*clôture sociale*) até a “construção de um capital social exclusivo”.

Em linhas gerais, a estratégia de enclausuramento social representa a escolha de escolas privadas, especialmente as mais seletivas. Essa estratégia visa monopolizar o acesso a um ensino considerado de melhor qualidade e, consequentemente, a posições sociais superiores, restringindo o acesso a um grupo seletivo. Van Zanten (2009) observa que essa estratégia é particularmente utilizada pelo grupo dos “tecnocratas”, que frequentemente buscam escolas privadas para seus filhos.

Esta estratégia é utilizada também como um recurso, em caso de falha do setor público: para alguns pais, mesmo sendo, em princípio, defensores do ensino público, o setor privado é visto como uma alternativa quando o ensino público não atende às necessidades específicas de seus filhos. Este é o caso de pais que procuram um ensino mais personalizado para crianças com dificuldades, o que também verificamos na nossa pesquisa de campo (caso Cristina).

A escolha pelas escolas privadas também constitui aquilo que os pais compreendem como parte de um mercado único público-privado. Van Zanten argumenta que, para a maioria dos pais, com exceção daqueles com convicções morais fortes ou em situações econômicas e culturais desfavorecidas, não existem dois mercados separados (público e privado), mas um único mercado educativo. Nesse mercado, a possibilidade de recorrer ao privado influencia as escolhas residenciais e as escolhas no setor público.

A escolha pelo privado também assinala a busca pela excelência escolar e pela diferenciação. Além disso, o ensino privado é percebido como oferecendo um leque mais amplo de qualidades e valores em comparação com o ensino público, embora aqui coexistam diferentes visões culturais em relação ao privado. Os pais podem buscar no privado um projeto de estabelecimento mais coerente e características específicas que não encontram no público.

Ademais, a escolha pelo privado permite, na visão dessas famílias, a construção de um “capital social exclusivo”, uma vez que em estabelecimentos privados, especialmente os católicos, a adesão dos pais ao projeto da escola e a um contrato implícito ou explícito favorecem a constituição deste tipo de capital. Este último contribui para a atratividade dessas escolas e pode ser percebido como um benefício estratégico para as famílias que as frequentam.

Em resumo, para van Zanten (2009), a estratégia das famílias em relação ao setor privado não é um fim em si mesmo, mas um meio dentro de um conjunto mais amplo de estratégias de escolha escolar. O recurso ao privado é influenciado por fatores como a busca por um certo enclausuramento social, a percepção da qualidade da oferta educativa, as necessidades individuais dos filhos e a visão dos pais sobre o mercado educativo como um todo. Diferentes grupos sociais, como os “tecnocratas”,

podem ter maior propensão a incluir o setor privado em suas estratégias. O terceiro padrão é a escolha com controle do funcionamento de escolas locais por meio de demandas individuais e pressões coletivas dos pais. A presença de alguns perfis de famílias de classes médias em certos tipos de escola pública apresentou como consequência o que a literatura denominou “colonização” da escola pública. Para Nogueira (2010), essas famílias possuiriam “trunfos” seja para contornar as leis de setorização (o que alguns autores chamam de “burlar” o cadastro escolar), seja para “colonizar” os estabelecimentos públicos. Aqui, entrariam em jogo a escolha da turma ou da carteira em que o filho deve estudar, a influência sobre a demissão e contratação de profissionais e a interferência no conteúdo ou na forma como os professores devem ensinar. Em resumo, com a colonização, essas famílias tentariam fazer a escola pública funcionar a seu favor, jogada que as famílias das elites já colocavam em prática. Além disso, pais ativos podem se envolver na construção do capital social. Ao formarem redes com outros pais, seja de forma “semiexclusiva” ou “inclusiva”, eles podem atuar coletivamente para influenciar o ambiente escolar e promover seus interesses.

Em suma, van Zanten (2009) descreve essa estratégia de escolha como uma forma de os pais exercerem influência sobre a escola local através de ações diretas, participação política local, mobilização em associações e construção de redes sociais, com o objetivo de controlar ou transformar o funcionamento da escola para beneficiar seus filhos. Essa atuação ocorre especialmente quando outras formas de escolha, como mudar de escola ou de residência, não são viáveis ou desejadas.

Por fim, o último padrão apresentado por van Zanten é a escolha pelo setor público. A autora menciona algumas estratégias utilizadas pelas famílias de classes médias que fazem essa escolha. Dentre elas, destacamos algumas.

Primeiro, as estratégias residenciais: a escolha do local de residência é frequentemente influenciada pela presença de escolas públicas consideradas boas. Pais de classes médias podem se mudar para bairros específicos para garantir o acesso a determinados estabelecimentos públicos (como mencionamos na pesquisa de Paula e Nogueira, em Belo Horizonte). Nos bairros “gentrificados”, por exemplo,

as classes médias, principalmente a fração de “intelectuais” e “mediadores”, podem escolher residir ali e manter seus filhos nas escolas públicas locais, investindo ativamente na sua manutenção e qualidade.

Segundo, a criação de *entre-soi* (enclaves) dentro das escolas públicas: em contextos onde a diversidade social e étnica é maior, alguns pais de classes médias implementam estratégias para criar enclaves dentro das próprias escolas públicas. Isso pode ocorrer através da busca por classes específicas que realizam uma seleção escolar não declarada para agrupar os “bons alunos” do estabelecimento. O objetivo é fortalecer o “efeito público” dentro de classes homogêneas, desconfiando do “efeito estabelecimento”.

Outra estratégia é a construção de “capital social inclusivo”: alguns pais, mais frequentemente os “intelectuais” e “mediadores”, buscam criar redes de relacionamento abertas às classes populares dentro das escolas públicas. Essa estratégia, associada a valores de mixidade social e igualdade, visa influenciar positivamente a escola a médio prazo, dependendo da capacidade de um grupo de pais se manter engajado e atrair outros pais.

Uma estratégia de compensação é a mobilização de capital cultural. Quando optam pela escola pública, pais de classes médias, especialmente os “intelectuais”, podem ativar fortemente seus recursos culturais em casa para complementar a educação escolar e garantir o sucesso dos filhos, compensando possíveis deficiências percebidas no ensino público local. Percebemos, na nossa pesquisa, que quatro das cinco famílias mencionaram acompanhar de perto as atividades escolares ou terceirizar esse acompanhamento, com tutoria privada.

Por último, mencionamos a estratégia de utilização de redes profissionais. Alguns pais podem buscar informações e “garantias” sobre a qualidade de escolas públicas, especialmente aquelas em bairros mais heterogêneos, através de redes de profissionais da educação (professores, diretores). Estas redes podem fornecer informações “quentes” e influenciar as preferências dos pais. Veremos, nas entrevistas, que a confiança que os pais depositam nas escolas derivam, em parte, da confiança nessa rede de profissionais.

Em suma, as estratégias de pais de classes médias no setor público são multifacetadas e dependem de seus interesses, recursos (culturais, sociais, econômicos) e visões sobre a igualdade e a integração social. O objetivo comum é garantir a melhor trajetória escolar possível para seus filhos dentro das opções oferecidas pelo ensino público, muitas vezes em um contexto de competição e busca por distinção.

Entre estratégias e valores

Para Bourdieu (1983), a relação que as classes médias procuram manter, de modo geral, com a cultura dominante, é a boa vontade cultural, o que se traduz em esforço para adquirir a cultura legítima e, assim, compensar sua desvantagem, em relação às elites, de estoque de capital cultural. As classes médias aderem, então, aos valores escolares, vendo na Escola o seu “passaporte” para a ascensão social, uma vez que os títulos escolares garantiriam a posse de conhecimento e competência.

Estudos mais recentes (Alves, 2010; Nogueira, 2010; van Zanten, 2009) afirmam que as disposições em relação ao investimento escolar e consequentemente a escolha do estabelecimento de ensino varia de acordo com as características dos subgrupos da classe média. Conforme será elucidado adiante, a “classe média” é um estrato populacional heterogêneo em termos econômicos, culturais e sociais, o que se desdobra em seus *habitus*, valores, opiniões e estratégias.

As escolas podem ser consideradas como espaços onde se constroem as diferenças entre os grupos sociais. Assim, as famílias procuram, intencionalmente ou não, por estabelecimentos que melhor correspondam a seus valores e visões de mundo (Almeida, 2003).

De maneira geral, para van Zanten (2009), o ideal amplamente compartilhado pelas classes médias é o de uma escola que combine o desenvolvimento intelectual, o sucesso escolar e a felicidade dos alunos. “No entanto, em razão de suas posições sociais específicas e dos valores, crenças e recursos delas resultantes, as diferentes frações das classes médias são levadas a articular de maneiras diferentes essas três orientações” (van Zanten, 2009, p. 48, tradução nossa), que seriam o desenvolvimento reflexivo, o instrumentalismo e a moratória expressiva.

A autora demonstrou haver, a partir da análise do *corpus* de sua pesquisa, basicamente três tipos-ideais de orientações, ou valores, que as pessoas seguem em diversos domínios da vida social, incluindo a vida escolar e as expectativas que nutrem em relação à escola. Tais orientações guiam a escolha do estabelecimento de ensino, pendendo, por exemplo, para aquele que permita a convivência com a heterogeneidade social ou para aquele que treinará os filhos para as competências e habilidades exigidas nas etapas posteriores de escolarização e no mercado de trabalho.

A primeira orientação é o desenvolvimento reflexivo, por meio da qual as pessoas dão ênfase ao conhecimento como fator de enriquecimento intelectual ao longo de toda a vida do indivíduo. Nesse caso, os pais consideram que a cultura escolar deve preservar sua autonomia em relação às pressões econômicas e sociais, permitindo a transmissão do que há de mais valioso na esfera intelectual, contribuindo para a reprodução e a renovação de uma sociedade “esclarecida”.

Para eles, o importante não é uma formação ligada a projetos profissionais ou a gostos pessoais, mas uma formação que equilibre tanto as disciplinas escolares quanto a cultura geral da sociedade. A Escola deve então formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos intelectualmente, ampliando seus horizontes culturais e desenvolvendo sua curiosidade.

A respeito da autonomia, a socióloga francesa explica do que se trata e estabelece uma diferenciação entre os pais que se guiam pelos valores reflexivos e aqueles que se guiam pelo instrumentalismo:

“ A noção de autonomia não remete, a esses pais, à capacidade de se virar na vida sem depender dos outros, sem necessidade de apoio social como na lógica instrumental, mas à capacidade de se dotar de um ponto de vista próprio, com conhecimentos sobre si mesmo [...] de poder fazer escolhas conscientes não somente no campo escolar e profissional, mas em qualquer idade e em todos os aspectos da vida (van Zanten, 2009, p. 30–31, tradução nossa).

Em termos práticos, esses pais acreditam que na etapa do ensino fundamental seria mais útil ampliar os conhecimentos antes de fazer escolhas decisivas para o futuro profissional.

A segunda orientação delineada pela autora é o instrumentalismo, na qual prevalece a racionalidade econômica, que confere grande importância nos resultados, na rentabilidade e na resposta às demandas externas. O foco, para essas pessoas, são as aquisições, as competências e a classificação escolar como investimentos que permitam aumentar as chances de sucesso dos filhos, tanto em termos de escolarização quanto de profissão. Assim, por meio da escola, buscam manter ou aumentar suas vantagens de posição na hierarquia social — a educação, na ótica instrumentalista, é um “bem de posição”.

Por exemplo, no currículo escolar, esses pais hierarquizam as disciplinas escolares segundo sua utilidade futura, opondo-se aos pais “reflexivos”, que privilegiam uma formação global, de desenvolvimento ao longo de toda a vida.

Por fim, a terceira orientação é a moratória expressiva. Nessa prevalece a valorização do bem-estar, do prazer e da felicidade dos filhos e a concepção da Escola como um locus para o desenvolvimento humano. Para eles, a Escola pode ser um lugar menos rígido, com menos exigência e competição escolar, que promova a cooperação, a convivência e as relações humanas.

Van Zanten traça um bom paralelo entre os pais que se guiam pelo instrumentalismo e aqueles que se guiam pela moratória expressiva. Estes chegam a desenvolver estratégias domiciliares, a fim de priorizarem estabelecimentos próximos à residência, ainda que sejam inferiores em termos de eficácia nos resultados, para que seus filhos possam criar e manter amizades no bairro em que já residem. Por outro lado, os pais instrumentalistas escolhem os estabelecimentos em função dos resultados escolares, ainda que sejam distantes do domicílio. Para eles, a distância não importa se os benefícios utilitários valerem a pena.

De fato, a autora pondera que a lógica instrumentalista seria necessária para a reprodução das classes médias enquanto grupo social. Porém, a dimensão expressiva

faria uma espécie de contrapeso necessário em relação às ambições potencialmente destruidoras e às estratégias manipuladoras dessa camada social. Ela também é mobilizada para preceder ou compensar os fracassos escolares ou profissionais. No entanto, é necessário fazer a ressalva de que nem sempre as aspirações da família encontram estabelecimentos de ensino compatíveis, o que impõe um limite prático que define o espaço do possível em termos de escolarização dos filhos (Almeida, 2003).

Em suma, a grande contribuição de van Zanten é mostrar que a escolha da escola é complexa e influenciada por diversos fatores, de ordem objetiva e subjetiva, individual e social. Eles vão desde a oferta do mercado escolar e as condições econômicas das famílias, até os valores que elas constroem a respeito do papel que a Escola deveria exercer na vida de seus filhos. As decisões tomadas pela família também não são fixas e mudam de acordo com o contexto em que ela se encontra.

Por fim, se a escolha da escola é uma ação no jogo das estratégias escolares, o tabuleiro é o “mercado” escolar.

A escolha da escola e o mercado escolar

Nogueira (2003) e Poupeau (2011) sublinham que, para Ballion, dentre as estratégias de reprodução social haveria aquelas, cruciais, que envolvem a escolha ativa do estabelecimento escolar. Ballion interpretou o aumento da demanda de educação a partir do uso estratégico dos bens de educação como bens de consumo comuns. A escolha ativa do estabelecimento escolar, que inclui o evitamento consciente de outros estabelecimentos, no contexto de um “mercado” escolar, vem constituindo objeto de diversas análises teóricas estrangeiras, propagando os termos *school choice* e *choix de l'établissement*. Contudo, é ainda insuficientemente explorada no caso brasileiro, principalmente no contexto das classes médias, indicando rico universo a ser pesquisado.

Com as transformações da sociedade moderna, a crescente centralidade da escola é resultado do aumento da importância da criança, no âmbito da família e da influência da escolarização, no sucesso profissional e destino social dos indivíduos (Nogueira, 2002). Por conseguinte, a ação de escolha do estabelecimento de ensino

tem ganhado cada vez mais atenção tanto por parte das famílias quanto dos pesquisadores.

Para Jay (2003), a escolha do estabelecimento entra em jogo para atenuar a possível deficiência relativa de capital cultural de alguns grupos sociais. Esse contrabalanço vem com a “utilização intensiva e seletiva de certas escolas [que] pode significar que as famílias não se sentem competentes para garantir sua reprodução social” (Jay, 2003, p. 122). É necessário salientar que a escolha do estabelecimento constitui um processo que vem se refinando cada vez mais ao longo do tempo, com o desenvolvimento do mercado escolar.

Costa e Koslinski (2011) revelam que no Brasil existe um mercado escolar, fortemente competitivo, para aqueles segmentos da população capazes ou dispostos a investir recursos de diversas ordens, sobretudo financeiros, na educação de seus filhos. É possível dizer que existe grande hierarquização do sistema de ensino brasileiro, inclusive no âmbito da rede pública (Alves, 2010; Costa; Koslinski, 2011; Cunha; Alves, 2018). Conforme pesquisas na área da Sociologia da Educação apontaram (Alves, 2010; Nogueira; Resende; Viana, 2015), parece haver sobretudo uma distinção entre as escolas públicas “destacadas” e as “comuns”. Aquelas caracterizam-se por resultados que se sobressaem na Prova Brasil,⁴ enquanto as últimas não apresentaram tais desempenhos. Outros elementos que as diferem são: boa infraestrutura, localização privilegiada, composição do corpo docente (considerando estabilidade, salário e nível de profissionalização), nível socioeconômico dos estudantes e seleção desses por intermédio de testes (Cunha; Alves, 2018).

Muitos autores, no entanto, preferem denominar o mercado educacional como um “quase-mercado”. Para Costa e Koslinski (2011), trata-se de “quase-mercado” pois se difere do mercado tradicional, visto que há concorrência entre empresas produtivas ou entre provedores de serviços (como ocorre no mercado tradicional), mas essas organizações não necessariamente buscam maximizar seus lucros e não

⁴ A Prova Brasil refere-se à avaliação de rendimento escolar, realizada pelo Ministério da Educação com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental.

necessariamente são propriedade privada. Para van Zanten (2005), trata-se de “quase-mercado”, pois o Estado intervém direta ou indiretamente em seu funcionamento, regulando a concorrência entre os estabelecimentos de ensino. Para Almeida (2003), a concorrência entre os estabelecimentos no âmbito desse “quase-mercado”, por sua vez, é advinda da diversidade de oferta, da liberdade de escolha do consumidor e do fato dele perceber que essa diversidade de oferta existe.

O “quase-mercado” existe também no âmbito das escolas públicas brasileiras, onde opera o que os autores denominam “quase-mercado oculto”. O termo “oculto” é empregado “porque não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de alunos em cada estabelecimento. São procedimentos velados que permitem a algumas escolas operar ativamente no mercado, que, do ponto de vista legal e formal, não é, nem pode ser fechado” (Costa; Koslinski, 2011, p. 255).

Oficialmente, a distribuição de vagas nas escolas do sistema público de ensino em Minas Gerais é feita por meio de um processo que utiliza a informação do endereço do domicílio da família para fazer o direcionamento do aluno à escola. Logo, em tese, a possibilidade de escolha por parte das famílias é restrita — elas podem selecionar somente dentre as opções indicadas pelo sistema. Não investigamos como ocorre a distribuição de vagas em outros estados, mas tudo indica que o sistema de ensino público, no Brasil, não conta com políticas de livre escolha pelos pais.⁵ Contudo, na prática, ela ocorre, principalmente com a utilização de um endereço — residencial ou comercial, da família, de amigos ou conhecidos — que permita o direcionamento a uma escola mais visada pela família. Assim, a oferta de escolas (com hierarquias de prestígio) se relaciona com as demandas familiares diferenciadas. As famílias mais informadas e com maiores recursos conseguem, muitas vezes, acessar as escolas de maior prestígio na rede pública (Costa; Koslinski, 2011).

O Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) tem se debruçado sobre esta temática, contribuindo para a análise de um campo ainda pouco explorado na literatura. Uma pesquisa desenvolvida pelo grupo em 2009 redundou em um artigo

⁵ A exceção mais conhecida é a do município do Rio de Janeiro. Para saber mais sobre as escolhas familiares e o mercado escolar desse caso, sugerimos a leitura de Costa e Koslinski (2011).

publicado em 2011, em que os autores Resende, Nogueira e Nogueira (2011) analisam a relação entre o perfil de famílias de camadas populares e médias-baixas de Belo Horizonte e a escolha do tipo de escola para seus filhos no ensino fundamental. Nesse estudo, os autores as tipificaram como pública estadual/municipal comum, pública de alto desempenho, federal e privada de menor custo. O artigo, intitulado “Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares” é fruto de uma pesquisa com 299 famílias, confirmando a associação entre o perfil familiar (social, cultural e educacional) e o tipo de escola escolhido, corroborando a existência de um “quase-mercado” educativo que contribui para a reprodução das desigualdades de escolarização. O estudo destaca que mesmo dentro de grupos socioeconômicos relativamente homogêneos, diferenças secundárias nos perfis familiares influenciam as escolhas escolares e os critérios utilizados nesse processo.

O artigo contextualiza o crescente interesse da Sociologia da Educação na ação parental de escolha escolar, impulsionado por reformas educacionais que ampliaram essa possibilidade e pelo maior investimento parental na escolarização dos filhos como estratégia de mobilidade social. Também enfatiza, como o fez van Zanten (2009), o caráter social e não puramente racional da escolha, isto é, para os autores, a escolha da escola não se resume a um cálculo racional de custo-benefício baseado em critérios universais. Ela é profundamente influenciada pelo meio social, sendo a própria possibilidade de escolher, os custos associados, a propensão a exercer a escolha e os critérios utilizados, variáveis conforme o grupo social.

Nesse sentido, famílias com maiores recursos econômicos e culturais possuem melhores condições de escolha, são mais propensas a realizá-la, utilizam critérios academicamente mais relevantes, têm maior acesso à informação e capacidade de interpretá-la. Isso as coloca em vantagem na busca pelas “melhores escolas” para seus filhos.

A pesquisa constatou diferenças significativas nos perfis das famílias conforme o tipo de escola frequentada pelos filhos. Famílias com filhos em escolas privadas e federais apresentaram, em geral, condições socioeconômicas e demográficas mais favoráveis à escolarização, maior posse de bens culturais, maior ambição escolar para os filhos e maior conhecimento do sistema de ensino. Por outro lado, as famílias das

escolas estaduais e municipais comuns apresentam um nível socioeconômico mais baixo e características demográficas que a literatura sociológica indica serem menos favoráveis à escolarização dos filhos.

Os critérios utilizados pelas famílias na escolha da escola também variaram. Famílias de escolas estaduais e municipais comuns tenderam a priorizar critérios práticos e funcionais (horário, localização), enquanto famílias de escolas privadas e federais valorizaram mais critérios acadêmicos (qualidade e métodos de ensino).

A pesquisa sugere que diferentes graus de mobilização familiar em relação à escolarização dos filhos estão associados às escolhas escolares. No entanto, essa mobilização não é independente das condições objetivas das famílias, revelando “subestratificações” dentro das camadas populares e médias-baixas.

O estudo reforça ainda a ideia de que a escolha do estabelecimento de ensino é um mecanismo que contribui para a construção e reprodução das desigualdades de escolarização, mesmo entre grupos sociais menos favorecidos. A ecologia do “quase-mercado” educativo, com a interação entre ofertas escolares e perfis familiares distintos, é crucial para compreender essas desigualdades.

Como resultado de análise, os autores demonstram que a escolha do estabelecimento de ensino por famílias de camadas populares e médias-baixas em Belo Horizonte não é um processo homogêneo ou aleatório, mas influenciado por uma complexa interação de fatores sociais, culturais e econômicos. As diferentes capacidades e propensões a escolher, os critérios utilizados e o acesso a informações, aliados à estrutura do “quase-mercado” educativo, contribuem para a manutenção e até o aprofundamento das desigualdades escolares. O estudo ressalta a necessidade de análises mais sutis das dinâmicas sociais dentro de grupos aparentemente homogêneos para compreender as nuances das desigualdades educacionais.

Mais de uma década após essa publicação, pesquisadores do OSFE continuam pesquisando a temática da escolha da escola e as estratégias empregadas pelas

famílias de diferentes classes sociais no processo de escolha. Em 2023, Nogueira, Resende e Coutinho publicam o artigo “Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação”. Nele, analisam a experiência de famílias de camadas médias que optam por matricular seus filhos em escolas públicas no Brasil, mais especificamente, em Belo Horizonte. A pesquisa, realizada em uma escola pública municipal da capital mineira, investiga as motivações por trás dessa escolha, as ansiedades e tensões vivenciadas por essas famílias, bem como as estratégias que desenvolvem para garantir a formação desejada para seus filhos.

A pesquisa contrasta com estudos internacionais que mostram uma presença mais significativa e, em alguns casos, uma escolha deliberada por princípios políticos e educacionais. No caso brasileiro, as autoras delineiam as motivações por trás da escolha da escola pública, com destaque para aquela de ordem financeira, impulsionada pela crise econômica e pela dificuldade em arcar com os custos da escola privada. Em alguns casos, a motivação econômica se associa a justificativas políticas e ideológicas, como a crença na importância da escola pública para a transformação social e para a formação cidadã em um ambiente diverso.

A escolha pela escola não está livre de sentimentos que vão da ansiedade a uma certa tensão vivenciada como consequência da decisão tomada. Ter os filhos na escola pública gera um sentimento de apreensão para essas famílias, principalmente devido as inseguranças relacionadas à qualidade do ensino e à convivência com um público considerado “diferente”. Essa ansiedade é comparável à observada em estudos internacionais, mesmo entre famílias que escolhem a escola pública por princípios, geralmente baseados em valores universalistas.

Quanto às estratégias de escolha, as autoras verificaram que as famílias de classes médias realizam uma seleção criteriosa entre as escolas públicas disponíveis, buscando aquelas com melhor reputação, bons indicadores (como o Ideb), localização em áreas consideradas mais seguras ou com um perfil social percebido como mais elevado.

Utilizam tanto informações “quentes” (recomendações de conhecidos) quanto “frias” (rankings e avaliações oficiais). Não abrem mão também de estratégias de

participação e monitoramento na Escola Pública: as famílias de classes médias desenvolvem um conjunto de estratégias para minimizar os riscos da escolha pela escola pública e assegurar a formação desejada para os filhos. Essas estratégias incluem o acompanhamento constante da vida escolar dos filhos (tarefas, conversas, comunicação com a escola), com uma tendência a monitorar de perto o trabalho dos professores e da gestão escolar, questionando práticas e apresentando demandas, por vezes com um tom de autoridade e valendo-se de seu capital informacional. A participação pode ser vista como uma forma de “colonização” da escola, com as famílias buscando influenciar a instituição de acordo com seus próprios valores e prioridades, tal como verificado também nas análises de van Zanten (2009).

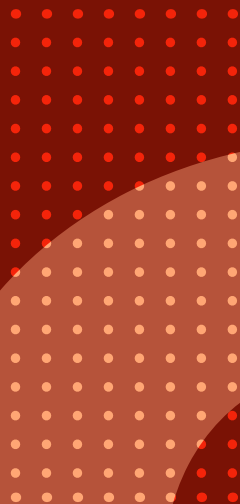
Por fim, as autoras evidenciam a complexidade do processo de escolha da escola, que envolve tanto cálculos racionais de custo-benefício e estratégias de ganho simbólico quanto valores, preconceitos, inseguranças, expectativas e ansiedades, gerando conflitos e dilemas, possivelmente intensificados para as classes médias devido à sua posição social.

As autoras também atestam que, diferentemente de países onde a escola pública é um valor republicano, no contexto brasileiro, a escola pública passa por um processo de desacreditação. Nesse cenário, a opção pela escola pública por famílias de classes médias é frequentemente motivada por razões financeiras, sendo os benefícios formativos, como a experiência da diversidade, considerados secundariamente. Essa escolha contrasta com a representação social de “bons pais” que priorizariam a escola privada.

Tal como observamos na nossa pesquisa empírica, o trabalho de Nogueira, Resende e Coutinho (2023) revela uma convergência entre estudos nacionais e internacionais no que diz respeito à ansiedade e tensão que cercam a escolha da escola pública para essas famílias. Além disso, observa-se a utilização de estratégias semelhantes para minimizar os riscos percebidos, que incluem o acompanhamento da vida escolar dos filhos e a participação direta na escola e em órgãos de gestão.

As autoras destacam ainda o conceito de “colonização” de van Zanten, que se refere à pressão exercida por famílias mobilizadas com recursos para influenciar as escolas públicas onde seus filhos estão matriculados, com o objetivo de “melhorar a escola” a partir de suas próprias perspectivas e prioridades. A Comissão de Famílias observada na pesquisa é um exemplo dessa dinâmica, onde as demandas podem não representar as necessidades da maioria da comunidade escolar, criando o risco da formação de verdadeiros “enclaves” no interior das escolas, como analisou van Zanten (2009).

Por fim, as autoras concluem que a presença de classes médias em escolas públicas no Brasil ocorre em um contexto de competição entre estabelecimentos, penalizando as escolas evitadas por essas famílias, que recebem estigmas negativos. Dentro das escolas que atraem as classes médias, as famílias que vocalizam suas demandas podem ocupar uma posição ambígua, sendo formalmente iguais aos demais, mas potencialmente beneficiadas na prática.



Da teoria ao campo

os passos de uma investigação
sobre escolhas escolares

2

Esta pesquisa, aqui apresentada, é de natureza qualitativa, uma vez que seu intuito é analisar em profundidade um fenômeno específico — a escolha da escola pública por famílias de classe média — e compreender as motivações das ações humanas e as estratégias que as pessoas empregam em diversas situações. A pesquisa “quali” se interessa pela compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos em investigação, razão pela qual escolhemos centrar a entrevista no sujeito e na família (Bogdan; Biklen, 1994). Também se aprofunda no universo de significados das ações e relações sociais, que não poderiam ser captados por estatísticas, fórmulas e equações, como o fazem as pesquisas quantitativas, que apreendem os fenômenos na região do que é visível, morfológico, concreto (Minayo, 2002). Ao deslocar o olhar para os casos particulares, ou para a singularidade de cada caso, considerando os fenômenos em seus detalhes, o sociólogo revela o que os estatísticos ou a linguagem das variáveis deixam escapar (Lahire, 1997). Daí vem a riqueza desse tipo de metodologia.

Para produzir os dados, foi empregado o método do estudo de caso, devido à característica da pesquisa e de seus objetivos. Ele consiste em pesquisa empírica que investiga determinado fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, muito utilizado quando as situações são relativamente raras, instigantes ou complexas.

Nosso principal instrumento de produção de dados foi a entrevista. No trabalho de campo de pesquisas qualitativas, este é o procedimento mais usual (Neto, 2002). Consiste em uma conversa com propósitos definidos, na qual o pesquisador busca obter informações a partir das falas dos sujeitos participantes.

As entrevistas foram semiestruturadas ou estruturadas flexíveis. Sua flexibilidade permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal, sem se moldarem a questões previamente definidas (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse sentido, quem está investigando é o principal (para não dizer o único) instrumento, tentando levar os sujeitos pesquisados a expressarem suas opiniões sobre os assuntos da pesquisa.

O caráter semiestruturado indica que criamos um roteiro para nos guiar durante a pesquisa. Elaboramos perguntas direcionadas aos pais, que seriam utilizadas de acordo com o andamento da entrevista. Elas foram divididas em três blocos para melhor organização e identificação de seus propósitos.

O primeiro — posição socioeconômica, práticas culturais e trajetória escolar — foi direcionado a verificar o nível social, econômico e cultural da família. Nesse ponto, a operacionalização do conceito de capital cultural materializada nas práticas culturais atuais foi um desafio. Para van Zanten (2009), a operacionalização desse conceito é problemática e a sua universalidade é contestada, uma vez que as práticas variam muito conforme o meio cultural. Contudo, a sua importância para a compreensão das desigualdades na educação é raramente posta em causa pelos investigadores que se debruçam sobre a relação entre desigualdade social e desigualdade escolar. Na prática, se o capital cultural institucionalizado é de fácil medição — basta saber o nível do diploma dos indivíduos —, o mesmo não ocorre na sua forma incorporada, que é a mais importante e mais dissimulada.

Conforme salientou Nogueira (2011), a análise dos gostos e preferências culturais das famílias ajuda a definir o lugar que elas ocupam na hierarquia social e cultural, traçando seu perfil sociocultural que não seria possível ser delineado apenas a partir da renda ou da posse de bens de consumo. Trabalhamos, então, com a frequência de ida ao cinema, às salas de teatro, às bibliotecas, aos museus, às exposições e aos concertos, além de viagens. No entanto, Brandão (2010) já havia sinalizado a

diminuição da frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica (tais como cinemas, livrarias, centros culturais, museus, salas de teatro e música), chamando a atenção para a necessidade de se repensar a operacionalização do capital cultural para o contexto brasileiro atual. Como a pergunta a respeito das práticas culturais da família não obteve respostas profícuas nas duas primeiras entrevistas e não encontramos perguntas alternativas, decidimos retirá-la do roteiro de entrevista.

O segundo bloco do roteiro de entrevista trata da relação com a escola e com as práticas escolares, para analisar a opinião da família a respeito do estabelecimento de ensino específico e sua relação com ele, observando também a divisão doméstica do acompanhamento pedagógico. O terceiro bloco, sobre valores e estratégias escolares, tenta analisar os valores a respeito da Escola e da educação de maneira mais ampla e identificar quais as escolhas feitas em relação à escolarização e capacitação dos filhos e suas motivações.

Antes de iniciarmos a entrevista, esclarecemos o propósito da pesquisa, bem como os benefícios e os riscos relativos à participação das pessoas pesquisadas. Demos ênfase às questões do anonimato e do uso das informações para fins estritamente acadêmicos. Todos os cuidados éticos foram observados durante toda a execução da pesquisa, reafirmando o compromisso da pesquisa social com a ética na produção do conhecimento e na relação com os sujeitos investigados. Comprometemo-nos em seguir rigorosamente as determinações constantes na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regem as pesquisas científicas na Universidade Federal de Minas Gerais, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Em especial, também foram seguidas todas as determinações do Ministério da Saúde para evitar o contágio do novo coronavírus, no caso das entrevistas presenciais (uso de máscara de proteção individual e distanciamento).

Em relação à amostra, as famílias foram selecionadas a partir de alguns aspectos, considerando nosso referencial teórico-metodológico e questões de ordem prática, como realizar uma pesquisa de campo durante a pandemia, com as escolas fechadas. Escolhemos realizar um estudo de caso coletivo com cinco famílias de classe

média, residentes em Belo Horizonte e em municípios próximos, com algum filho matriculado na rede pública nos anos de 2019, 2020 ou 2021.

O número reduzido de casos deixa evidente que o intuito desta pesquisa não é encontrar respostas gerais a respeito das estratégias das classes médias e os motivos que as levam a escolher a rede pública de ensino, mas analisar, em profundidade, de que maneira as cinco famílias aqui escolhidas — de diferentes estratos de classe média — traçaram suas estratégias escolares, o que as motivou, quais seus valores, seus anseios, seus receios, etc. A unidade de análise é a família, pois é ela quem traça as estratégias de reprodução social (Bourdieu, 1994).

Segundo Cardoso e Prêteceille (2021), as classes sociais podem ser definidas por três dimensões: a situação de classe, isto é, a posição na estrutura econômica ou na divisão do trabalho e a renda associada à posição; o poder que a situação permite ao indivíduo, quer seja em relação a outros trabalhadores da empresa ou organização, quer seja em relação a toda a sociedade; e o prestígio que essa situação confere ao indivíduo, tanto dentro quanto fora do trabalho. Nesta pesquisa, a configuração de classe média foi compreendida por meio das informações sobre nível educacional, profissão e ocupação, muito utilizadas na Sociologia e na Economia por serem indicativos da posição social melhores que a renda, uma vez que possibilitam acessar os mecanismos mais estruturais que explicam as desigualdades de renda (Wright, 2005; Goldthorpe, 2009; Crompton, 2010 *apud* Salata, 2015; van Zanten, 2009).

Consideramos que o critério renda, embora indique o acesso a estilos e padrões de vida nos mercados de consumo, não é suficiente para caracterizar uma família, pois não nos indica se a família seria uma classe média econômica ou intelectual, do setor público ou privado, com maior ou menor autonomia em relação ao trabalho, dentre outras categorias de análise que vemos na Sociologia. Além disso, ocupações muito diferentes do ponto de vista de status podem receber a mesma remuneração, como uma assistente social e uma proprietária de uma pequena loja, por exemplo.

Encontramos respaldo em estudos realizados com famílias de classes médias que ou não levantaram a informação de renda das famílias (Romanelli, 1995; van Zanten, 2009), ou dispõem da informação, mas não a utilizaram como critério definidor de

classe (Lareau, 2007). Além disso, não negamos que perguntar a renda a uma pessoa que mal nos conhece seria consideravelmente delicado — e algumas entrevistas já foram delicadas por envolverem relatos de conflitos familiares e conjugais.

A confirmação do pertencimento às classes médias veio com as informações sobre a escolaridade, a profissão e a ocupação da pessoa entrevistada e de seu cônjuge, conhecendo a história e os hábitos da família pesquisada. Em alguns casos, também avaliamos a residência onde moram, visto que ela ajuda a situar o pesquisador a respeito das condições sociais e econômicas da família (Zago, 2011).

Com os critérios de seleção dos casos definidos, recorremos a indicações pessoais e à tática da “bola de neve” para encontrar os sujeitos: um entrevistado indica outras pessoas conhecidas que atendem aos requisitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa e o trajeto da “bola de neve”

O grupo pesquisado compõe-se de cinco famílias: duas residentes em Pará de Minas (casos Rogério e Cristina), uma em Belo Horizonte (caso Marcelo) e duas em Nova Lima (casos Elis e Virgínia), todas em bairros de nível socioeconômico de médio a alto. Quatro famílias são biparentais e uma é monoparental (caso Elis). Em quatro famílias (casos Cristina, Elis, Virgínia e Marcelo), trata-se da segunda geração com nível superior, com os pais ou os sogros dos entrevistados possuindo diploma deste nível. Em todos os casos, pela análise das condições de vida da família e de seus relatos, percebemos que houve alguma ascensão social em relação à geração anterior.

A pesquisa de campo iniciou-se em agosto de 2021, por meio de indicação pessoal. Nosso primeiro entrevistado foi Rogério,¹ residente em Pará de Minas, com quem conversamos no escritório da sua empresa, em setembro de 2021. Ele tem 55 anos, autodeclara-se pardo, possui o ensino fundamental incompleto e é empresário do

1 A fim de preservar o anonimato dos participantes, todos os nomes aqui mencionados são fictícios. Os nomes dos estabelecimentos de ensino também são fictícios, mas consideramos importante sinalizar no nome sua natureza confessional, quando foi o caso, por serem socialmente reconhecidos por sua tradição e, em muitos casos, prestígio. Mantivemos os nomes dos bairros e cidades para permitir aos leitores entenderem melhor o contexto das histórias.

setor agropecuário. Sua esposa possui o ensino médio completo e ocupa função administrativa-financeira na empresa do marido. Ambos estudaram em escola pública e têm dois filhos: Larissa, de 15 anos, e Gabriel, de 10 anos.

Rogério, por sua vez, indicou sua conhecida, Cristina, que entrevistamos em sua loja, na mesma cidade, no mês seguinte. Cristina tem 42 anos, autodeclara-se parda, é formada em Administração de empresas e é proprietária de duas lojas de maquiagens, bolsas e acessórios femininos. Seu marido possui o ensino médio incompleto e é produtor agropecuário do ramo aviário. Ambos estudaram em escola pública e têm uma filha de 10 anos, Rafaela.

A segunda incursão ocorreu em Belo Horizonte, por meio de um grupo de WhatsApp da Empresa Estatal CG, no qual Elis, assistente social da empresa, prontificou-se a colaborar. Sua entrevista ocorreu em outubro de 2021. Elis autodeclara-se parda, tem 49 anos e reside em Nova Lima. Seu ex-marido é graduado em Engenharia Mecânica e trabalha como coordenador de vendas de uma empresa privada. Ao contrário da esposa, ele nunca estudou em escola pública. Eles têm três filhas: Vitória, de 21 anos, Isla, de 12 anos, e Ohana, de 9 anos. As duas mais novas moram com a mãe. Conversamos com Elis por videochamada, uma vez que ela estava em regime de teletrabalho e não se encontrava em Belo Horizonte.

Elis nos indicou sua vizinha, Virgínia, que preferiu ser entrevistada em sua casa, em novembro de 2021. Virgínia autodeclara-se branca, tem 53 anos, é formada em Pedagogia, mas atualmente é dona de casa e vende alguns produtos artesanais dentro do condomínio onde mora, em Nova Lima. Ela estudou em escola pública, ao contrário de seu marido. Ele, hoje, é formado em Engenharia Civil e trabalha em uma empresa privada. Eles têm três filhos: Maria Eduarda, de 21 anos, Letícia, de 14 anos, e Marcus, de 12 anos.

Em dezembro de 2021, dirigimo-nos a uma escola situada em um bairro nobre de Belo Horizonte, por indicação de uma professora, que comentou haver muitas famílias de classe média ali. Conversamos com a diretora que, de maneira muito prestativa, contou-nos sobre o público do estabelecimento e nos indicou Marcelo, que foi nosso último entrevistado. Sua entrevista ocorreu no escritório da empresa em que

trabalha, em janeiro de 2022. Marcelo autodeclara-se branco, tem 49 anos, é formado em Administração de empresas, trabalhou como bancário por vinte anos e atualmente é analista de operações estruturadas de crédito (analista financeiro). Sua esposa é formada em Geografia e, assim como o marido, não estudou em estabelecimento público. Seus filhos são Átila, de 17 anos, e Bruna, de 14 anos. Todos moram em Belo Horizonte.

Em resumo, o trabalho de campo pesquisou famílias que, embora se situem no grande conjunto da classe média, os pais e as mães possuem formações — ensino fundamental e médio incompletos, administração, serviço social, engenharias civil e mecânica, pedagogia e geografia — e ocupações diversas — empresários, servidor público, engenheiros, analista financeiro e dona de casa. Por conseguinte, possuem acesso a renda, oportunidades de vida e consumo de bens (materiais e simbólicos) diversos. Essa heterogeneidade enriquece nossa pesquisa na medida em que mostra como famílias de diferentes estratos das classes médias traçaram suas estratégias escolares e optaram pela rede pública de ensino. Suas possibilidades de investimento escolar também são distintas, uma vez que residem em cidades diferentes — de metrópole a município de médio porte — e estão circunscritas, portanto, a mercados escolares diversos. O quadro a seguir sistematiza o perfil dos entrevistados e suas conexões:

Perfil das famílias entrevistadas

Entrevistado(a)	Indicação	Idade	Autodeclaração raça/cor	Cidade	Estado civil	Nível de escolaridade	Profissão	Nível escolaridade cônjuge	Profissão cônjuge	Estudou* em escola pública?	Cônjuge estudou* em escola pública?	Filhos
Rogério (pai)	meu pai	55	parda	Pará de Minas	casado	ensino fundamental incompleto	empresário do setor agropecuário	ensino médio completo	função administrativa-financeira na empresa do marido	sim	sim	Larissa (15) e Gabriel (10)
Cristina (mãe)	Rogério	42	parda	Pará de Minas	casada	ensino superior - Administração	empresária - proprietária de duas lojas	ensino médio incompleto	produtor agropecuario do ramo aviário	sim	sim	Rafaela (10)
Elis (mãe)	grupo de WhatsApp da empresa onde trabalha	49	parda	Nova Lima	divorciada	ensino superior - Relações Públicas e Serviço Social; pós-graduação	funcionária pública - Assistente Social	ensino superior - Engenharia Mecânica	empresa privada - coordenador de vendas	sim	não	Vitória (21), Isla (12) e Ohana (9)
Virgínia (mãe)	Elis	53	branca	Nova Lima	casada	ensino superior - Pedagogia	dona de casa e vendedora autônoma	ensino superior - Engenharia Civil	Empresa privada - sem especialização	sim	não	Maria Eduarda (21), Leticia (14), Marcus (12)
Marcelo (pai)	diretora da escola onde os filhos estudam	49	branca	Belo Horizonte	casado	ensino superior - Administração	analista de operações estruturadas de crédito (analista financeiro)	ensino superior - Geografia	não mencionada	não	não	Átilla (17) e Bruna (14)

Fonte: elaboração própria com dados obtidos pelas entrevistas.

* Consideramos um período de experiência em escola pública que fosse relevante para os propósitos da pesquisa. Assim, uma breve passagem não foi considerada aqui. As razões que fundamentam tal escolha poderão ser encontradas nos relatos de cada caso.



The background is a solid dark red color. A large, stylized letter 'B' is rendered in a lighter shade of red, occupying the central and right portions of the frame. In the top-left corner, there is a rectangular area with a grid of small dots. The dots are arranged in a pattern that transitions from dark red to a lighter, almost white, color towards the right edge of the grid.

Estratégias familiares

3

Considerando as teorias elucidadas, os conceitos apresentados e as reflexões propostas no Capítulo 1: “A classe média no jogo escolar”, iniciaremos a análise a respeito das estratégias educativas empregadas pelas famílias deste estudo na escolarização de seus filhos. Por meio da pesquisa de campo, foi possível compreender e interpretar suas diferentes estratégias — ou táticas.

Aqui, serão analisadas as estratégias escolares, os valores, as motivações e as ambições das famílias em termos escolares e sociais. Tentaremos delinear e compreender os processos que antecederam e sucederam a escolha da rede pública de ensino. Também haverá um esforço em analisar a imagem que as famílias desenham sobre si mesmas em uma perspectiva que caminha desde a história dos pais, quando ainda jovens em idade escolar, até as projeções que fazem sobre o futuro dos filhos. Além de avaliar o que a família pensa sobre si, buscaremos analisar o que elas pensam dos outros grupos e como elas se relacionam com eles, e se tentam estabelecer distinções ou aproximações.

A fim de caracterizar melhor os principais estabelecimentos de ensino mencionados nas entrevistas, buscamos apresentar dois importantes indicadores: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi mencionado pelos pais na

avaliação dos estabelecimentos, e o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE).

O Ideb é um índice criado pelo Ministério da Educação (MEC) e é um dos principais instrumentos de medida da qualidade das escolas. Ele se compõe de indicadores de proficiência em testes de Língua Portuguesa e Matemática e um indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos. Seu resultado final varia entre 0 e 10, o que permite que tanto os governantes quanto a população comparem os estabelecimentos. Para aprofundar a respeito dos impactos positivos e negativos do Ideb no sistema educacional, sugerimos a leitura de Costa e Koslinski (2011).

Quanto ao nível socioeconômico da escola, acreditamos que os pais possuem uma noção geral a respeito, seja por observação direta, seja por informações de funcionários ou pessoas que conhecem a unidade, seja por deduzir a partir da localização da escola. Por exemplo, uma escola localizada em um bairro de alto nível socioeconômico e próxima às instituições públicas importantes foi caracterizada, por um dos pais, como tendo um público “naturalmente” selecionado, “autosseletivo”.

O INSE não foi mencionado diretamente nas entrevistas, mas é um importante indicador para caracterizar as escolas citadas, uma vez que dimensiona as condições socioeconômicas dos alunos, com informações sobre a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços da família. O índice é operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e compõe-se de uma escala crescente de oito níveis, em que o nível VIII classifica os estabelecimentos com mais alto INSE. Em Pará de Minas e Nova Lima, o nível mais alto de INSE dos estabelecimentos de ensino é VI, ao passo que em Belo Horizonte é VII.¹

1 De acordo com o Inep, os níveis VI, VII e VIII são assim caracterizados: nível VI – Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões; nível VII – Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino médio completo ou ensino superior completo.

Nos relatos que se seguirão, identificamos diversos elementos trabalhados nas teorias a respeito das estratégias familiares em termos de escolarização. Faremos também algumas análises próprias, sem respaldo teórico, visto que as teorias “iluminam a análise dos dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob a pena de anulação da originalidade da pergunta inicial” (Minayo, 2002, p. 19).

As entrevistas foram conduzidas e analisadas a partir de alguns focos, baseados nos objetivos propostos neste trabalho e nas hipóteses previamente construídas: quais as fontes de informação os pais mobilizaram a respeito do estabelecimento de ensino público onde o filho foi matriculado; de que forma o processo de escolha se deu no âmbito do casal e da família (e qual o grau de envolvimento do filho); qual a relação dos pais com a escola; quem realiza o apoio familiar das atividades escolares do filho; se o estabelecimento em que o filho foi matriculado era o indicado pelo sistema de cadastro escolar; qual a opinião a respeito do estabelecimento; quais critérios foram usados para escolher o estabelecimento de ensino; que papel conferem à instituição escolar; se o filho está matriculado em atividades extraescolares; qual a expectativa em relação ao futuro escolar e profissional dos filhos; e qual a trajetória escolar dos pais.

Esses elementos serão analisados com maior profundidade após a apresentação dos cinco casos, quando também evidenciaremos os pontos em comum e pontos diferentes entre eles. Apresentaremos os casos agrupados por cidades, para facilitar a comparação das histórias. Assim, iniciaremos com os casos de Rogério e Cristina, ambos de Pará de Minas. Em seguida, os de Elis e Virgínia, ambas residentes em Nova Lima. O caso Marcelo encerra a apresentação, trazendo a perspectiva de Belo Horizonte.

A maioria possui uma geladeira, três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais carros, três ou mais banheiros e duas ou mais geladeiras; nível VIII — Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm ensino superior completo. Além de possuírem os bens dos níveis anteriores, a maioria dos estudantes deste nível passa a ter duas ou mais geladeiras, dois ou mais computadores, três ou mais televisões, três ou mais banheiros e dois ou mais carros (Brasil, 2021).

Rogério e a escolha pelo alicerce social na escola pública

Rogério tem 55 anos, autodeclara-se pardo, é empresário do setor agropecuário e mora em Pará de Minas com a esposa e seus dois filhos. Ele possui o ensino fundamental incompleto e sua esposa, o diploma de ensino médio. Seus pais não chegaram a frequentar a escola.

A cidade em que mora tem cerca de 95 mil habitantes e pertence ao colar metropolitano de Belo Horizonte, ou seja, vincula-se diretamente à região de influência da capital mineira. Pará de Minas é considerada um polo regional em relação à agricultura, suinocultura e avicultura. Seu produto interno bruto (PIB) per capita era de R\$ 33.220,00 em 2019 e a média salarial dos trabalhadores é de dois salários mínimos (SM),² um pouco abaixo do que se verifica em Belo Horizonte, que apresenta, por sua vez, PIB per capita de R\$ 38.695,31 e média salarial de 3,4 SM.³ Pará de Minas conta com 60 estabelecimentos de educação básica, sendo 19 estaduais, 27 municipais e 8 privados (Inep, 2022).

Na prática, trata-se de uma cidade que oferece um bom nível de vida às suas camadas médias e é marcada por atividades econômicas, sociais e culturais voltadas para o agronegócio. É comum que as famílias de classe média e média alta nessa região possuam uma pequena ou média propriedade na zona rural, seja destinada ao lazer, seja à produção agropecuária. São poucos os equipamentos culturais na cidade, que conta com apenas uma biblioteca pública, uma sala de teatro e um museu municipal, e, recentemente, construiu-se um pequeno shopping center, que abriga um cinema e uma limitada livraria. Em geral, a conjuntura relacionada com o lazer da população está voltada para o campo ou para os shoppings centers da capital.

No âmbito da classe média paraminense, é comum que a própria família ou algum parente próximo (avós, tios, irmãos ou primos) possua imóvel em Belo Horizonte.

2 Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/para-de-minas/panorama>. Acesso em: 13 jun. 2022.

3 Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Assim, muitas famílias enviam seus filhos para a casa de familiares na capital, com a finalidade de prosseguir com os estudos — tanto de nível médio, quanto de nível superior ou, ainda, cursos preparatórios para a entrada na faculdade. Dentre aqueles que não possuem essa rede de apoio em Belo Horizonte, é comum constituírem repúblicas de estudantes. Ou seja, há um certo êxodo do interior para a capital, temporário ou definitivo, entre a juventude paraminense que possui condições financeiras para tal. Esse movimento, no entanto, vem se enfraquecendo nas últimas décadas, com o aumento e desenvolvimento de faculdades particulares na região.

Rogério conta-nos que viveu até os 10 anos de idade no distrito A, localizado na zona rural, 10 quilômetros distante da sede de Pará de Minas. Antes de se mudar para a cidade, deslocava-se de ônibus diariamente para ir à escola. Ele cursou até a 6ª série (hoje 7º ano) do ensino fundamental, na maior, mais conhecida e mais prestigiada escola pública da cidade, a Escola Estadual Rigoberta Menchú.⁴

Seus pais são semianalfabetos, fato que ele assim justifica: “E eles são lá do distrito A. Na época deles não tinha nem escola...”. Sua esposa, Mônica, concluiu o ensino médio também na rede pública estadual da cidade e trabalha no setor financeiro de sua empresa.

Rogério reforça a questão do transporte em diversos momentos da entrevista, pois parece ter sido a maior dificuldade na sua escolarização. Quando criança, morando no distrito A, precisava ir de ônibus até Pará de Minas e ficar aguardando o horário de

⁴ Nas conversas com os habitantes, pode-se compreender que essa fama dá-se, historicamente, por se tratar da maior escola de uma cidade relativamente pequena, tendo sido construída pelo então governador Benedito Valadares, natural da cidade. Por consequência, os considerados “melhores” professores almejam trabalhar nela (por motivos de facilidade de acesso e de deslocamento para outras escolas, devido à localização próxima ao centro da cidade, e por ser uma vitrine para as escolas particulares). Quanto aos discentes, ainda que seja uma escola pública, são alunos com algum nível de privilégio; os adolescentes e jovens dos bairros mais vulneráveis da cidade, em geral, não chegam a acessar esse estabelecimento. Essas percepções dos moradores somam-se às informações oficiais: seu INSE é nível V, o maior dentre os estabelecimentos que ofertam as mesmas etapas de ensino. No Enem de 2019, a EE Rigoberta Menchú obteve a terceira maior pontuação dentre todos os estabelecimentos de ensino da cidade, atrás somente de instituições particulares. Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponíveis em: QEdu.org.br.

início das aulas. Voltava para casa à noite, devido aos escassos horários desta linha. Ao relembrar seu passado escolar, faz uma comparação com as condições atuais:

“

Meu pai tinha que pagar passagem de ônibus para sair de lá do distrito A pra vir pra Pará de Minas. Tinha só um ônibus que passava, que saía duas horas antes de iniciar as aulas. Você tinha que vir naquele ônibus, ficar ali aguardando, tinha que almoçar cedo, e o último ônibus pra ir embora pra casa a gente chegava às 8 horas da noite. Então fazia uma refeição às 10 horas [da manhã, na escola]. E ia fazer outra refeição às 7, 8 horas da noite. Tá, no colégio estadual tinha merenda... [...] Mas era muuuito difícil. Hoje as crianças, hoje tem ônibus que pega na porta, você não precisa nem tomar chuva. Igual você falou, antigamente não existia uniforme. Era o que você tinha no corpo. Hoje não, hoje as escolas são muito organizadas, têm uniformes, né?

Ainda que as condições tenham sido difíceis, Rogério não considera que tenha tido experiências negativas ou desagradáveis em sua vida escolar: “Foi sacrificado. Sofrido, não. De jeito nenhum. Mas foi muito sacrificado, porque na época da gente não tinha tantas condições que tem hoje”. Nessa diferenciação entre sacrificado e sofrido, ele demonstra que sua escolarização requereu grandes esforços seus e de sua família, mas que não foi uma experiência infeliz.

No momento de escolarizar os filhos, Rogério e sua esposa também optam pela escola pública, pelo menos até certa etapa, como veremos mais adiante. Os filhos são Gabriel, de 10 anos, e Larissa, de 15 anos. Gabriel sempre estudou na rede pública e atualmente está na Escola Estadual Conceição Evaristo, onde cursa o 5º ano do ensino fundamental. A irmã, Larissa, estudou ali até o 6º ano, ou seja, fez os anos iniciais do ensino fundamental,⁵ quando seus pais a transferiram para um colégio particular próximo. A entrevista foi voltada principalmente para a escolarização de Gabriel, levando em consideração o histórico escolar da irmã e do pai.

5 De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), o ensino fundamental possui a duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. Utilizam-se aqui as nomenclaturas “anos iniciais do ensino fundamental”, “ensino fundamental I” e “primeiro segmento” para se referir à primeira etapa deste nível de ensino, ou seja, do 1º ao 5º ano, e “anos finais”, “ensino fundamental 2” e “segundo segmento” para se referir à segunda etapa, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Embora, pelo cadastro escolar, os filhos devessem estudar em um estabelecimento mais próximo à residência, Rogério e Mônica preferiram cadastrar como endereço principal outro imóvel que possuem na cidade. Assim, eles puderam matricular os filhos na EE Conceição Evaristo. O estabelecimento oferta os anos iniciais do ensino fundamental e constitui, assim, a escola pública de referência para a etapa anterior à entrada na famosa EE Rigoberta Menchú, ambas localizadas no mesmo quarteirão. Seu Ideb é superior à média das escolas estaduais e municipais da cidade.⁶ Além disso, seu INSE é o terceiro maior de Pará de Minas,⁷ o que pode justificar a escolha ativa pelo estabelecimento, ainda que essa razão não tenha aparecido de maneira evidente no discurso de Rogério.

As razões da escolha por esse estabelecimento, de fato verbalizadas durante a entrevista, foram o fato de o casal conhecer a escola, a diretoria, algumas famílias com filhos ali matriculados e saberem da qualidade do ensino:

“É, tem outra escola mais perto mas nós optamos levar pra lá por causa da qualidade de ensino que é muito... Até ela foi... a gente participa das reuniões lá, é mais a Mônica que participa. Mas ela [a escola] já foi reconhecida em várias. Esses... no MEC, essas pesquisas que faz, né? (Grifo nosso).

Além das pesquisas oficiais, o comentário de pessoas conhecidas também compôs os motivos da escolha. Dessa forma, parece se tratar de um casal bem informado sobre os assuntos escolares e para quem a tradição possui um peso relevante. Van Zanten (2009) já havia constatado o impacto das informações “quentes”, ou seja, aquelas obtidas por pessoas conhecidas e redes de relacionamentos, na escolha do estabelecimento de ensino.

6 O Ideb da escola, apurado em 2019, foi de 8,1, ao passo que a média do município para os anos iniciais do ensino fundamental foi 5. Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponíveis em: QEdu.org.br.

7 O valor absoluto do INSE é 5,45, equivalente ao nível VI. Ver: *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019*, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>.

Sobre a proximidade nas relações com o corpo profissional da escola, perguntamos:

“

Luiza: Você conhece os professores lá? Ou a direção?

Rogério: Hmmm... Olha, quem vê mais isso é minha esposa, mas *são professoras assim que a gente tem história, são professores e diretores que são antigos lá... Não é aquela diretoria que é substituída. Até nas reuniões eles cogitam de mudar a diretora, os pais se reúnem pra poder manter, exigir que mantenha ela. Ela fica muito feliz com isso. E já aposentou e continua lá assessorando (Grifo nosso).*

O casal chegou a participar da votação para essa diretora, Joana, que conhece a família. Rogério, e principalmente Mônica, participam das reuniões de pais, conhecem os professores — como ele diz: “Ó, é tudo amigo” — e compareciam aos eventos da escola, antes da pandemia. Também participaram da votação que manteve o ensino remoto mesmo quando ele poderia ser flexibilizado, tendo em vista que a escola passava por obras de infraestrutura e, assim, ganharia mais tempo para concluí-las.

Rogério revela que a opção pela rede pública de ensino se deu por ela propiciar um ambiente em que os filhos podem aprender valores sociais ao mesmo tempo em que valorizam as conquistas dos pais:

“

Eu acho que eu, se eu tivesse condições... graças a Deus eu tenho hoje. Mas *eu preferia optar pela escola pública pra dar valores e conviver aquele alicerce, que é o início da vida, é... porque na escola pública você vê pessoas que vai ali por causa da merenda, por causa que não tem condição de comprar um material escolar, que lá dá tudo. [...] É muito gratificante, pra gente, ter... fazer... chegar onde chegou hoje, quem estudou na escola pública, eu acho que... eu sirvo... eu posso ser um exemplo pra muita gente. Que é capaz, quem estudou na escola pública, de vencer na vida também. De conseguir vencer... (Grifos nossos).*

Assim, tendo em vista as dificuldades do passado — o “sacrifício” de seu percurso de escolarização e de vida —, Rogério deseja que seus filhos valorizem as condições materiais que hoje a família possui, considerando o pai um exemplo de luta e sucesso. Eles aprenderiam isso ao se depararem com a desigualdade social no ambiente escolar:

“

É, *hoje na escola pública todos são iguais*. Todos comem a mesma merenda e usam o mesmo material. Usam o mesmo uniforme. Antigamente, não. Já melhorou demais também, muito, muito, muito... *mas ainda tem gente em condições inferior da gente que a gente, que os filhos da gente tem que ver isso*. Porque se viver numa escola que tem etiqueta, iPhone, iPad, não sei o que mais, os filhos querem só aquilo. E depois para conquistar, se não tiver condições, vai pro caminho errado...
[...]

Caridade, gratidão, são valores que hoje o pessoal acha que o dinheiro compra, que você não precisa ter gratidão com as pessoas porque você foi lá e pagou. Nada disso! Não tem dinheiro que pague esses valores (Grifo nosso).

A Escola é aqui vista como responsável tanto pela socialização das crianças e adolescentes, permitindo trocas com pessoas de diversas origens, quanto pela preparação para as etapas posteriores – ensino superior e mercado de trabalho. Parece, ao analisar a fala de Rogério, que o primeiro papel – de socialização – seria mais importante no início da escolarização, ao passo que o segundo papel – de capacitação – começaria depois, nos anos finais do ensino fundamental. Vemos então que ele combina tanto a orientação da moratória expressiva quanto do instrumentalismo (van Zanten, 2009), a depender da etapa de escolarização.

De toda forma, para Rogério, de maneira geral, à Escola caberia continuar desenvolvendo o indivíduo, fornecendo-lhe as bases para que ele progrida ano a ano, incentivando o interesse nas atividades e descobrindo suas aptidões.

Com base em suas orientações, o empresário revela que a estratégia do casal em relação à escolarização dos dois filhos é mantê-los na escola pública quando eles são mais novos, para eles terem contato com pessoas de outros níveis socioeconômicos e, assim, desenvolverem a convivência com a diversidade: “Agora ele já tem a base. No meu conceito, a base dele, até 10 anos, 11 anos, ele já gravou nela que ele conviveu com uma criança que não tinha condições, não tinha um brinquedo. Ele já fez amizade com essas pessoas”.

Seguindo seu raciocínio, após os filhos terem construído seu “alicerce” no ambiente heterogêneo da escola pública, a estratégia é transferi-los para a rede privada.

A transferência é justificada por diversos argumentos que surgiram durante toda a conversa. Primeiro, pelos papéis que Rogério atribui à escola, em seus diferentes níveis de ensino, conforme já falamos. Segundo, pela ideia de que, ao se pagar pelos estudos, os filhos se empenhariam mais e seriam mais responsáveis. Terceiro, pelo capital social: os filhos fariam amizades e conviveriam com pessoas que lhes ajudariam a desenvolver mais nos estudos e, posteriormente, no campo profissional. Ou, nas palavras de Rogério, “que tem pais mais bem preparados, e aí o grupo de amizade se torna importante lá no futuro”, afinal, “uma coisa é amizade de criança, a outra já é uma preparação com amizade profissional”. Percebe-se que ele tem o sentido do jogo, agindo de maneira consciente de modo a conseguir os melhores benefícios tanto da escola pública quanto da particular.

“a gente tem que saber com quem que a gente tá, pra gente ser. Então, acompanhar. *Se você está perto de gente grande, você vai ficar grande. Se você está perto de gente pequena, você vai ficar pequeno. Fica lá na fazenda tirando leite e cortando capim, vai ficar fazendo isso lá. Convive com uma pessoa plantando verdura, mexendo com horta... os filhos também vão ficar* (Grifo nosso).

Assim, vemos a importância que ele dá às amizades e redes de relacionamento que podem ser construídas na escola e seu impacto no sucesso escolar e profissional dos filhos. Entendemos mais claramente ao levarmos em consideração o peso que isso possui em uma cidade com menos de 100 mil habitantes. Em termos sociológicos, tal ação pode ser vista como uma estratégia de investimento social para acumular capital social, com vistas à reprodução social (Bourdieu, 1994).

Outra razão para manter os filhos na rede particular a partir de determinado nível de ensino é não comprometer sua preparação para o ensino superior e para as experiências profissionais:

“

A gente tem que escolher a melhor [escola] para poder fazer um preparativo para as faculdade, né? [...] Ai ó, aí eu cobro [que os filhos façam faculdade]. Ai eu quero. Eu já preparo eles para isso. Os dois. A escolha [da escola] eu acho que tem que ser muito bem escolhida. Pra poder não, depois não fazer a escolha errada e perder todo o tempo (Grifos nossos).

Van Zanten interpretou, no mesmo sentido, que os pais que se guiam por objetivos instrumentalistas em relação à escola pretendem não somente acompanhar o desenvolvimento intelectual dos filhos, “mas dotá-los de qualidades que lhes permitirão conservar e aumentar suas vantagens de posição [socioeconômica] no ensino superior e no mundo do trabalho” (van Zanten, 2009, p. 34, tradução nossa).

O pai explica que a estratégia de aproveitar os pontos positivos das redes pública e particular, cada uma no seu momento, foi traçada para os dois filhos. Ele deixa claro que é uma opção dele, ou seja, ali há um espaço de decisão propriamente dita.

Embora avaliem que a escola de Gabriel seja de qualidade, os pais o matricularam em uma escola de reforço, onde ele realiza as atividades escolares, reforça o conteúdo e ainda tem aula de inglês — que não faz parte do currículo da escola neste nível de ensino. A respeito dessa estratégia de compensação, Rogério defende que:

“

Hoje a gente trabalha, nós dois, eu e Mônica. A gente preferiu ele... [risos] é, a gente pode, a gente terceiriza a responsabilidade da gente. [...] mas eu acho que o que eu estou fazendo, quem tem condições faz também. Ai tem uma escolinha de reforço que vai lá e faz o “para casa” que a escola passa. E faz esse “para casa” lá. E ajuda a reforçar, a estudar, tem uma professora lá de inglês, que na escola pública não tem... (Grifo nosso).

Após as atividades nessa escola, a mãe costuma conferir o caderno e as avaliações, para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do filho. Além da escola de reforço, Gabriel frequenta uma escolinha de futebol.

A escolha do estabelecimento de ensino onde estudará em 2022 foi uma sugestão do próprio Gabriel, alinhada com o desejo que os pais já nutriam para ele. O motivo da escolha pela Escola S — uma instituição mantida pela federação das indústrias, que

articula a educação básica com a profissional — foi tanto por ter amigos que estudam ou vão estudar nessa escola, quanto por se tratar de um curso profissionalizante, por meio do qual ele poderá continuar desenvolvendo sua afinidade pela área industrial. “Ele já gosta dessa área industrial, que eu vejo ele mais [voltado] para essa área. Lá ele vai tá dentro do ninho dele”, enfatizando que é de fato ali o lugar ao qual seu filho pertence, e não na escola — pública — atual.

Por fim, no tocante à trajetória escolar e profissional da prole, o empresário afirma que deseja que os filhos sejam capazes de realizar projetos que ele não pode. A escola e a faculdade permitiriam, dessa maneira, um leque maior de condições e de oportunidades:

“ Rogério: Opa! O que eu penso, eu. Que eu quero que ele seja, faça o que eu não fiz. O que eu não pude fazer, ou o que eu não fiz. Ai a gente quer passar essa missão pra eles, né? Ih...

Luiza: Dele ter mais possibilidade? De fazer mais coisas?

Rogério: Exato, fazer mais coisas. Tem estudo, né?

Rogério acredita que a faculdade, além do ensino propriamente dito, prepara os indivíduos “culturalmente”, “para depois eles sobressair melhor no que eles vão querer fazer”. Ainda que possam exercer trabalhos que não exigem formação superior, “pelo menos esteja preparado para que se precisar [do diploma] eles têm”.

Cristina e a busca por um ambiente menos competitivo

Cristina tem 42 anos, autodeclara-se parda e mora em Pará de Minas, assim como Rogério, que a indicou para essa pesquisa. É casada com Júlio, de 37 anos, com quem tem a filha Rafaela, de 10 anos. Os pais de Cristina têm o ensino fundamental incompleto. Dentre seus quatro irmãos, três concluíram o ensino superior em instituições da região e um cursou somente até o 4º ano do ensino fundamental. Ela possui ensino superior e seu marido possui o ensino médio incompleto. Sua sogra é professora da rede estadual, na cidade.

Cristina e seus irmãos estudaram apenas em estabelecimentos públicos da cidade durante toda a educação básica. Ela fez a maior parte de sua escolarização na prestigiada Escola Estadual Rigoberta Menchú — cuja análise fizemos no caso anterior. Ela conta que gostava da escola e das professoras e ainda mantém contato com uma delas até os dias de hoje, facilidade propiciada pela cidade relativamente pequena em que vive. Cristina é uma mãe atenciosa, preocupada e tenta passar o gosto pelos estudos à filha. Atualmente é microempresária, formada em Administração por uma faculdade particular da cidade onde mora, e proprietária de duas lojas de acessórios femininos e produtos de beleza.

O marido, também de Pará de Minas, hoje é produtor agropecuário do ramo aviário — importante atividade econômica da cidade —, assim como seu pai. Ele cursou a educação básica tanto em estabelecimentos privados quanto públicos. No ensino médio, não conseguiu nota suficiente em uma disciplina e abandonou os estudos. Sua mãe é formada em Pedagogia e foi professora e diretora em escolas da rede estadual, atualmente é secretária de uma escola.

A filha de Cristina e Júlio, Rafaela, estudou até o 2º ano do ensino fundamental na rede pública, quando sua mãe, insatisfeita com o trabalho pedagógico, começou a trocar frequentemente de estabelecimentos (públicos e privados). No 3º ano, a menina foi transferida para uma escola particular, pois a mãe acreditou que ali eles trabalhariam com uma pedagogia mais ativa, que contribuísse mais para seu aprendizado: “E como na Escola S eles pregam muito que eles trabalham o lúdico, a questão de trabalhar o concreto, a atividade prática, então eu levei ela pra lá com a intenção dela pegar mais gosto [pelas atividades escolares], porque ela ia pegar mais o concreto, né?”.

Contudo, Cristina revela que se frustrou com o estabelecimento, sua pedagogia e o apoio que ele oferecia aos alunos e seus responsáveis. Para ela, a filha não conseguia acompanhar as aulas e a escola não prestava apoio específico. Assim, antes de terminar o ano letivo a menina foi transferida para o Colégio Católico B. Trata-se de uma das maiores e mais tradicionais escolas particulares da cidade, onde seu pai estudou quando criança. Ali, ela finalizou o 3º ano e concluiu o 4º, em 2020, quando as

aulas presenciais já haviam sido suspensas em decorrência da pandemia. Novamente, na visão da mãe, a escola não ofereceu o apoio especializado que havia prometido.

Sendo assim, decidiu matriculá-la novamente na rede estadual no 5º ano. Ela conta que, com o que economizaria na mensalidade, poderia pagar um atendimento individualizado — “então eu tirei ela e levei ela pra pública pra eu poder pagar um reforço pra ela”.

Em suma, as mudanças foram justificadas por Cristina considerar que as escolas particulares não estavam oferecendo apoio pedagógico nem atendimento especializado para sua filha, por serem muito “conteudistas” e pelas aulas terem passado a ser online. Quanto a esses problemas, em suas palavras,

“Porque ela não conseguia concentrar ali na aula online e a escola não fazia nada para poder envolver ela, captar a atenção dela. Não só dela, tem outros alunos, eles não tinham um planejamento pra isso. Para eles [o que importava] era aquele aluno que tava sobressaindo, que fazia ali tudo certinho, eles que eram aplaudidos. Os que estavam ficando pra trás, eles eram só um número pra eles (Grifo nosso).

Cristina, contextualizando seu descontentamento geral com os institutos particulares, avalia que eles valorizam os alunos que apresentam ótimos desempenhos, dando pouca atenção aos que possuem dificuldades no aprendizado:

“E hoje você vê: qual é a mensagem da escola particular? ‘A primeira no vestibular’, a gente só vê isso. Faixa, banner. Mas o aluno que tem dificuldade a gente não vê eles expondo nada, que ele fez aquilo pra poder ajudar aquele aluno. Então a gente vê isso (Grifo nosso).

As evidências trazidas por Cristina vão de encontro ao senso comum, que supõe que as escolas particulares em geral dão mais atenção às especificidades dos alunos e, no contexto das aulas remotas durante a pandemia, teriam engajado mais os estudantes.

À vista disso, Rafaela foi para a Escola Estadual Sanité Belair. Porém, para que a mãe conseguisse matriculá-la ali, precisou usar o endereço da loja do irmão e aguardar as vagas que restariam após a finalização do cadastro escolar.

Ela fez uma escolha ativa pela EE Sanité Belair por diversos fatores. Primeiro, porque era a única escola estadual que, durante o ensino remoto, estava ministrando aulas online, por videochamada, com interação entre professores e alunos.⁸ A mãe preferiu essa metodologia, pois ela e a filha tinham dificuldades em acompanhar as atividades didáticas:

“

Luiza: Então você já sabia dessa informação? Do funcionamento [da aula por videochamada]?

Cristina: Já sabia. Porque no ensino remoto [o aluno] não faz nada, porque a gente não tem conhecimento pra poder explicar, não tem didática e o aluno com o pai é totalmente diferente do que com o professor. A gente não consegue.

O segundo motivo foi a proximidade dos locais de trabalho e de moradia dos familiares. Assim, em situações de necessidade, ela conta com essa rede de apoio próxima.

Terceira razão, ela sabia da reputação da escola, do trabalho ali desenvolvido e conhecia as professoras e a diretora:

“

Lá é arrumadinho. A diretora, a Liliana, é super cuidadosa com a escola, as atividades. [...] e a escola também é muito elogiada. Essa questão do déficit de atenção da Rafaela, é uma escola acolhedora, que dá atenção, que dá o apoio pra família... eu sei disso por informações de outras pessoas, aí eu comecei a perguntar a conhecidos que têm filhos lá (Grifos nossos).

Portanto, percebe-se que se tratou de uma escolha bem calculada pela mãe, que levou em conta critérios e informações diversas. É necessário levar em consideração que também é uma escola frequentada por um público relativamente selecionado,

⁸ A metodologia de ensino remoto variou de acordo com a orientação da direção de cada estabelecimento, por isso houve diferenças mesmo dentro da mesma rede de ensino. De fato, no relato de Rogério, percebemos que no estabelecimento de seu filho houve uma votação entre os pais, cujo resultado foi a continuidade do ensino remoto.

com o maior INSE de Pará de Minas,⁹ localizada no centro da cidade, ao lado da única biblioteca municipal. Seus indicadores são melhores que a média das escolas estaduais e municipais localizadas no município.¹⁰

A família não costuma frequentar teatros, museus ou outros espaços culturais, exceto pela biblioteca pública municipal, nas ocasiões em que Rafaela precisou de empréstimo de livros. Novamente, é preciso levar em consideração que moram em uma cidade do interior com oferta restrita de equipamentos e eventos culturais e o lazer está frequentemente relacionado a idas a sítios, fazendas, chácaras, etc.

Uma vez que a escola onde Rafaela estuda atualmente oferece apenas o ensino fundamental 1, a mudança no 6º ano é inevitável. Nesse sentido, a mãe vislumbra duas possibilidades: ou matricular a filha em outra escola estadual, onde ela mesma estudou quando era criança, ou em uma particular.

As razões da pré-seleção da Escola Estadual Ângela Davis são justificadas: “Tanto que eu falei com a Rafaela, agora ela vai pro 6º ano, se ela quer estudar lá, porque a escola reformou, é uma escola referência aqui na cidade hoje, de pública”, revelando que não se trata de uma escola pública qualquer. Os indicadores do estabelecimento¹¹ são superiores à média da rede pública da cidade.

A escolha de todos os estabelecimentos onde a filha estudou coube exclusivamente a Cristina, sem participação do marido, apenas com sua concordância. Na última mudança, a administradora levou a decisão à filha, que também concordou.

9 O valor absoluto de seu INSE em 2019 era 5,61, equivalente ao nível VI. Ver: *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019*.

10 O Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental, apurado em 2019, era 7,4. A média da rede pública no município, no mesmo nível de ensino, era 6,9. Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponíveis em: QEdu.org.br.

11 O Ideb dos anos finais do ensino fundamental, apurados em 2019, foi 5,6. A média da rede pública no município, no mesmo nível de ensino, é 5,0. Dentre as 31 escolas públicas da cidade, seu INSE de 5,44, equivalente ao nível V, a deixa na 5ª posição do ranking. Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponíveis em: QEdu.org.br; e *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019*.

Portanto, a carga mental de fazer a avaliação e a escolha dos estabelecimentos de ensino, bem como de realizar o acompanhamento pedagógico da filha em casa e levá-la aos profissionais de apoio, cabe somente à mãe. Embora tenha uma avó professora, que esperávamos que atuasse na transmissão do capital cultural, nem ela nem outros parentes fazem esse acompanhamento ou participam das decisões sobre as escolas.

Como fontes de informação, apesar de ter buscado a nota de uma das escolas no Ideb, Cristina apoia-se principalmente nas referências e indicações de amigos e conhecidos, fontes que julga mais confiáveis. Contudo, percebemos que ela não se beneficiou do capital informacional da sogra — que continua trabalhando como secretária de uma escola estadual — a respeito do sistema e dos estabelecimentos de ensino:

“ Cristina: Eu já olhei [o Ideb da] Ângela Davis, agora a do Percursus [escola particular] eu não cheguei a olhar, *peguei mais foi referência com pessoas que têm filhos lá. [...] É, porque aquilo ali é aquele momento ali, a gente não sabe como é com a pessoa. Eu acho que o ‘conversar’ vale muito mais do que essa pontuação.*

Luiza: Até pra você saber dos casos particulares, né?

Cristina: Isso, saber como eles tratam. Igual, ela precisa de uma atenção, de um recurso diferente (Grifos nossos).

A sugestão da psicopedagoga de Rafaela é optar pela instituição pública, por ser relativamente menos exigente quanto ao desempenho dos alunos:

“ Por ela [a psicopedagoga] eu levo pra Ângela Davis, que vai ser muito melhor pra ela, porque *se eu levar ela pra particular ela vai exigir muito dela, aí vai acabar sendo muito frustrante pra ela por causa da dificuldade que ela tem. Aí é onde a criança fica meio deprimida, sofre bullying, tanto é que o Triângulo [escola particular] é uma que eu não quero levar, porque exige muito. [...]* Outras escolas [particulares] são muito puxadas, ela não consegue acompanhar (Grifos nossos).

Nessa fala, ela menciona o Triângulo, um dos estabelecimentos privados mais prestigiosos e academicamente rigorosos da cidade. Seu posicionamento a respeito dos estabelecimentos, optando por aqueles que são menos exigentes do ponto de vista dos resultados escolares, em prol do bem-estar psicológico da filha, assemelha-se ao que van Zanten notou em sua pesquisa:

“certos estabelecimentos prestigiosos e seletivos impõem muito cedo às crianças objetivos de resultados e de ritmos de trabalho muito exigentes, o que conduz certos pais a escolher estabelecimentos mais “conviviais”, onde as relações têm primazia em relação à busca de resultados (van Zanten, 2009, p. 40, tradução nossa).

Em qualquer um dos possíveis estabelecimentos de destino, Rafaela conviverá com colegas de famílias conhecidas. A mãe, por ser proprietária de lojas, parece ter um amplo círculo de amigas e de pessoas conhecidas: “tanto na escola pública quanto na particular eu conhecia a mãe dos coleguinhos, tinha bom relacionamento...”. Esse capital social lhe fornece informações “quentes” a respeito das escolas e propicia que a filha não esteja em um ambiente com pessoas desconhecidas. Nem ela nem Rogério, da mesma cidade, mostraram preocupações relacionadas à violência escolar.

Sua preocupação com estabelecimentos que ofereçam apoio pedagógico personalizado e ambiente mais acolhedor justifica-se pelo papel que Cristina confere à escola na sociedade:

“Levar o conhecimento pro aluno. E respeitar as diferenças. Que eu vejo no caso da Rafaela, que tem uma particularidade, eu sinto dificuldade nisso [...] Além disso, a questão da socialização, do brincar, ensinar eles a conviver, a respeitar as diferenças. Porque não é só a questão da diferença, da dificuldade no aprendizado, tem várias outras questões, de ensinar isso pra eles, a questão da convivência (Grifos nossos).

No caso de Cristina, o que está em jogo na escolha do estabelecimento é a consciência das limitações da filha. Isso a leva a ter uma atitude ponderada com escolhas limitadas, optando não por uma escola de sucesso, mas por uma que irá

acolher sua filha nas suas especificidades. Nesse sentido, Nogueira (2011) avaliou, com base em van Zanten e Duru-Bellat, que alguns pais, nos quais incluímos Cristina, mobilizam-se durante a trajetória escolar dos filhos “a fim de protegê-los contra as decepções e os sofrimentos que a experiência escolar pode produzir e a fim de favorecer, paralelamente à ação da escola, o desenvolvimento de seu bem-estar psicológico e sua realização afetiva” (Nogueira, 2011, p. 21).

Por fim, para a trajetória escolar futura, Cristina gostaria que a filha concluísse o ensino médio e fizesse graduação para, de preferência, trabalhar nos seus negócios e continuar seu legado. Nesse sentido, a faculdade é considerada um lugar que propicia, em suas palavras,

“adquirir mais conhecimento, poder buscar outras vivências... eu falo por mim, se eu não tivesse feito faculdade talvez eu não estaria aqui hoje [proprietária de duas lojas de produtos de beleza]. A faculdade abre a mente da gente, porque você vê um pouquinho de tudo e depois você vê o que vai seguir.

Elis e o evitamento da escola pública estadual

Elis tem 49 anos, autodeclara-se parda, é formada em Relações Públicas e em Serviço Social e possui pós-graduação em Direito Previdenciário e em Redação e Oratória. Atualmente, é assistente social concursada de uma empresa pública. Seu ex-marido, com quem teve três filhas, é engenheiro mecânico e trabalha na coordenação de vendas de uma empresa no interior do estado. Sua mãe fez o ensino médio e foi professora por um período, ao passo que seu pai cursou o ensino fundamental e era carpinteiro. A ex-sogra era dona de casa e o ex-sogro, dentista.

Elis conta que estudou durante toda a educação básica em escolas públicas, tanto em Contagem, onde morou com a mãe, quanto em Belo Horizonte, onde morou com o pai. Seus pais são do interior de Minas Gerais e se separaram quando ela era criança. Ela relembra sua infância humilde quando precisava ajudar a mãe financeiramente, vendendo picolé na rua para comprar itens básicos para a casa, como “sabão em barra e sopa”, o que a fazia chegar atrasada na escola. As professoras, comovidas pela sua situação, ofereciam-lhe almoço e vitaminas em cápsulas no horário do recreio.

Sua mãe, segundo ela, não se preocupava em acompanhar pedagogicamente os filhos em casa ou motivá-los nas atividades escolares. A própria escola, à época, notou a falta de engajamento da mãe: “eu lembro uma vez que ela foi chamada na escola justamente pela falta de posicionamento dela, de acompanhamento...”. Sem a motivação da mãe e o apoio pedagógico dos irmãos mais velhos, e ainda com a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pela venda dos picolés, ela não se interessou pelos estudos. Apesar disso, diz que gostava de ir à escola, de onde tem boas lembranças. O interesse de Elis pelos estudos começou no ensino superior. Ela revela que era seu sonho fazer uma faculdade e explica que: “Não era pra qualquer um, né? Tínhamos poucas opções de faculdade, não tinha incentivo pecuniário, descontos, bolsas, etc. Diante da vida que eu tive, pra mim era realmente um sonho eu entrar na faculdade”. Elis conta que elaborou um planejamento a longo prazo para poder trabalhar como assistente social. Começou prestando concurso público de nível médio para cargos de apoio técnico-administrativo e, após ser aprovada, conseguiu custear o curso de Serviço Social. Ainda durante a graduação, continuou seu planejamento e estudou por dez anos até ser aprovada em seu primeiro concurso público de assistente social, na Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais.

A parte final do caminho que a levou até seu cargo atual, como assistente social da Empresa Estatal CG (portanto, sua terceira aprovação em concurso público) é bastante singular. Em seu relato,

“

Eu era muito atenta em concurso, sempre tava acompanhando. Minha vizinha, que também era assistente social, bateu na minha porta e falou: ‘Elis, você viu o concurso para assistente social da CG?’, ‘Marilene, eu vi, mas não vou fazer, porque tem inglês e eu não entendo nada de inglês’. Mas eu fiquei pensando: ‘gente, a pessoa sai da casa dela, bate na minha porta pra falar de um concurso e eu não vou fazer? Eu vou fazer!’ Aí eu fiz e na prova de inglês tinha dez questões, era muita para quem não entendia nada. Eu pensei assim, eu usei uma estratégia, fiz uma associação que deu certo: o que tiver no texto de resposta, eu vou marcar. Aí eu vi que era sobre correio eletrônico, telemensagem... fiz esse raciocínio aí e acertei seis questões!

Percebe-se, dessa forma, que se trata de uma pessoa que faz cálculos racionais a curto, médio e longo prazo a respeito de sua própria trajetória acadêmica-profissional. Com esse caminho acadêmico-profissional que traçou para si, vemos como ela está de posse de um forte “sentido do jogo”, na concepção de Bourdieu (Seidl, 2017b). Ela compreendeu bem o jogo social e se orientou nele, fazendo uma leitura dos recursos de que dispunha e conseguindo traçar suas estratégias.

Com o domínio do sentido do jogo, mesmo tendo lidado com recursos financeiros e materiais escassos, conseguiu driblar as dificuldades, fazer duas graduações e passar em três concursos públicos. Essa capacidade analítica e estratégica reverberou na escolarização das filhas, em especial da primogênita, conforme será visto adiante.

Elis mora há dez anos em Nova Lima, cidade de médio porte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), com quase 100 mil habitantes. Nova Lima destaca-se no cenário mineiro por seus indicadores socioeconômicos: possui o 9º maior PIB do estado — e 53º maior do país —, principalmente devido à extração de minério de ferro, possui o 8º maior salário médio do estado e taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 98,3%.¹² Com altíssimas receitas, o município conseguiu, historicamente, estruturar com qualidade seus serviços públicos, reconhecimento que aparece no discurso das duas mães da cidade aqui pesquisadas, Elis e Virgínia. Do ponto de vista da oferta escolar, Nova Lima atualmente conta com 48 estabelecimentos de educação básica, sendo 5 estaduais, 25 municipais e 18 privados (Inep, 2022), dentre estes alguns dos mais caros e prestigiosos de toda a RMBH.

Além disso, pelo fato de fazer divisa com a região mais rica da capital, a Centro-Sul, Nova Lima atrai a população de alto poder aquisitivo para seus edifícios e condomínios fechados de alto luxo. Estudo recente (Neri, 2020) revela que é a cidade cujos habitantes possuíam a maior renda média do Brasil.

Elis tem três filhas: Vitória, Isla e Ohana, com idades de 21, 12 e 9 anos, respectivamente. Ela avalia que teve uma preocupação excessiva com o desempenho

¹² Ver dados disponíveis no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/nova-lima/panorama>. Acesso em: 13 dez. 2021.

escolar da primogênita. Vitória é o típico caso do filho mais velho que teve a chance de se beneficiar mais dos recursos financeiros dos pais, enquanto filha única até os seus 10 anos de idade. Ela fez toda a sua escolarização na rede particular, em institutos renomados. No ensino médio, frequentou uma das escolas mais caras e prestigiadas de Belo Horizonte. No entanto, segundo a mãe, apesar de ela ter sido aluna exemplar, passou a ficar relapsa nos estudos por ter dado atenção a “certas amizades” e parou de ir à escola. Assim, ela concluiu o ensino médio por meio de um serviço da rede estadual destinado a jovens e adultos que não concluíram os estudos na etapa correta. Agora, Vitória está cursando Publicidade e Propaganda em uma faculdade particular, depois de ter abandonado o curso de Psicologia. Elis conta que se frustrou com a filha, para quem imaginava a carreira de magistratura, um dos concursos públicos mais difíceis e mais bem pagos do país. Vemos aqui novamente seu sentido do jogo, projetando para a filha uma carreira pública estável e bem remunerada. Frustrada, diz que aprendeu a esperar e cobrar menos das filhas mais novas.

Em relação às duas filhas menores, temos um cenário singular. Isla, no início da educação infantil, frequentava o Colégio Evangélico B, em Belo Horizonte. Ela tinha três anos quando a irmã nasceu, momento em que a família mudou-se para Nova Lima. Nessa oportunidade, Isla foi transferida para um Centro de Educação Infantil da prefeitura de Nova Lima. Em seguida, ela e Ohana foram para a Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, onde fizeram os anos iniciais do ensino fundamental.

A assistente social deixa claro desde o princípio que as filhas somente foram matriculadas em uma escola pública por se tratar de um estabelecimento da rede municipal de Nova Lima: “E outra questão que me deixou tranquila de pôr em escola pública é o fato de ser Nova Lima. Em Belo Horizonte... dificilmente eu iria colocar”. Ela justifica seu posicionamento da seguinte forma: *“Aqui em Nova Lima o estudo municipal tem um trabalho maravilhoso, sabe? Até a questão do Ideb, elas estão numa pontuação boa lá, as escolas de Nova Lima. Já a estadual eu equiparo com as escolas de Belo Horizonte, aí eu já me preocupo mais, sabe, é diferente”* (Grifos nossos).

A Escola Municipal Carolina Maria de Jesus oferta os anos iniciais do ensino fundamental e possui Ideb de 7,0, um pouco superior à média das escolas do

município na mesma etapa de ensino (6,9).¹³ Seu INSE, de 5,56, é o segundo maior da cidade, em um universo de vinte escolas estaduais e municipais. As 14 escolas municipais têm, em geral, INSE maior que as estaduais sediadas na cidade, situação que não ocorre na outra cidade do interior aqui pesquisada.

Nesse sentido, a qualidade da escola municipal foi um dos motivos que levou a assistente social a continuar morando em Nova Lima, mesmo após o divórcio, em vez de se mudar para Belo Horizonte, onde trabalha. Ela avalia que, se tivesse optado por se mudar para a capital, não iria ter “coragem” de matricular as filhas em uma escola pública. Obrigada a ir para a rede particular, o gasto com as mensalidades iria onerar o orçamento familiar.

“ Os profissionais da prefeitura [de Nova Lima] na área da educação são preparados, a prefeitura dá a oportunidade deles se prepararem, dá treinamento, então eles são muito qualificados. *Por isso que eu não quis sair daqui, pensando no estudo delas, no que eu ia economizar*, porque ia ficar muito puxado pra mim financeiramente se eu fosse pra Belo Horizonte, e numa vida mais simples e com mais liberdade para as minhas filhas de ir e vir no bairro onde moramos. A questão financeira pesou muito, mas considerei outros vieses: ir para Belo Horizonte iria impossibilitar as meninas de uma *maior interação delas na comunidade, no bairro*. Elas ficariam limitadas residindo num apartamento e tendo somente acesso a escola (Grifos nossos).

A decisão de se manter na cidade foi a mesma que a família havia tomado no passado, quando ela foi aprovada no concurso da Empresa Estatal CG e cogitou voltar para a capital. Assim, percebe-se que as escolhas escolares e as estratégias residenciais entrelaçaram-se:

“ Quando eu passei no concurso da CG meu ex-marido e minha filha mais velha quiseram vir para Belo Horizonte, mas eu estudei a questão financeira, como ia ficar... e a escola das meninas pesou muito na minha decisão de manter aqui em Nova Lima (Grifo nosso).

13 Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponível em: <https://qedu.org.br/cidade/2266-nova-lima/ideb>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Como as escolas municipais da cidade ofereciam apenas o Ensino Fundamental 1 (do 1º ao 5º ano), na sequência, havia duas opções: ou ir para uma escola estadual ou ir para uma escola particular. A mãe justifica a escolha pela última: “porque eu não queria enviá-la pra escola de ensino estadual. Porque muda muito, sabe, principalmente aqui em Nova Lima”. Ela desenvolve suas motivações:

“ Existe... já fiquei sabendo de alguns casos aqui de mau comportamento de aluno na escola estadual, e me preocupa um pouco, mas não tanto quanto o pai delas, porque eu preparo minhas filhas pra esse tipo de coisa. A *minha preocupação maior é no sentido da qualidade do estudo mesmo*, da qualidade de estudo. Já *pro pai delas, eu acredito que nem seja pela qualidade do estudo, a maior questão é o preconceito em relação às famílias carentes*, ele generaliza as questões sociais em que estão inseridas as crianças e adolescentes dessas famílias. Na visão dele todas são muito mal educadas, fazem más escolhas e poderiam influenciar de forma significante na vida das filhas dele (Grifos nossos).

Percebe-se que Elis tem um posicionamento parecido com aquele das classes médias intelectualizadas investigadas por van Zanten (2009). Para eles, “um bom aluno será bom em qualquer lugar”, ou seja, que o filho seria pouco sensível à influência dos outros. No entanto, a visão de mundo de Elis e a de seu ex-marido são dissonantes, o que reflete diretamente no tipo de estabelecimento de ensino que querem que as filhas frequentem e com que tipo de colegas querem que elas convivam.

Uma vez que ela tocou na questão da indisciplina, questionamos se ela acredita que na instituição particular haveria maior controle das crianças e adolescentes. Em resposta, ela tece mais algumas comparações entre as escolas particular, municipal e estadual, nas quais esta apresenta um valor simbólico inferior:

“ Elis: É, eu não sei se os pais conseguem ter um controle maior, mas a escola consegue dar esse controle, né? De entrada e saída de aluno, questão de horário... *parece que no estadual isso se perde um pouco, parece que os próprios profissionais não estão preparados pra isso...* Então não é questão dos pais terem mais controle, eu acho que esse controle é da escola mesmo. Porque acontece

dentro da escola, o controle tem que ser da escola. *Falta esse controle na escola estadual, que tanto a municipal quanto a particular têm.*

Luiza: É como se a municipal fosse um mundo um pouquinho mais protegido que a estadual, seria assim?

Elis: É protegido, né, e mais preparada em questão de conteúdo, de matéria, de ensino também (Grifos nossos).

As divergências entre Elis e o ex-marido podem ser justificadas pelas origens socioeconômicas diferentes e pela escolarização em redes de ensino distintas.

A discordância também, pode ser percebida em alguns trechos da entrevista que tratam não da escola, mas do local de moradia:

“ Mas eu casei com uma pessoa que tinha uma visão diferente da vida, o pai [do marido] já era dentista... então apesar dele ter tido nove irmãos, *conseguiu até estudar em escola particular, teve uma vida melhor. Tinha uma casa na praia, onde eles podiam viajar, divertir... então eles tinham uma visão diferente da vida, comparado ao meu. Então acaba que eu casei com uma pessoa que eu tive que aderir um pouco à realidade dele. Então eu sonhava em morar numa casa em um bairro simples e ele tinha essa visão de que morar em casa só se fosse em condomínio, naquele grupinho ali da elite. Eu acabei aceitando, porque achava melhor do que um apartamento* (Grifos nossos).

Pode-se inferir que, na visão de Elis, o “condomínio” exerce um papel semelhante ao de uma escola particular, com funcionamento a favor dos grupos sociais mais favorecidos, limitando as relações pela classe social:

“ Se [minhas filhas] estivessem em um condomínio elas não teriam esse convívio, principalmente porque no próprio condomínio tem discriminações, sabe? Eu já percebi essa discriminação no próprio condomínio. Eu morava perto de uma família onde tinha duas crianças da faixa etária delas. *Só que essas crianças estudavam no Colégio Católico A... e as minhas em escola pública. Eu acho que as minhas não interagem com as outras lá por causa disso. Eu acho que na visão dos pais, minhas filhas não tinham merecimento de se envolver com as filhas delas*

que estudavam no Colégio Católico A, que tinham uma outra vida, né? Penso nisso. Porque eu não via esse interesse por parte da mãe delas, delas terem essa interação. Na verdade, lá no condomínio elas tinham interação com duas famílias. Duas famílias! Podia ter mais, né? Mas não tinha, *justamente porque tinha esse preconceito ali, de achar que são melhores, né?* (Grifo nosso).

Quando se divorciou, Elis decidiu sair do condomínio e morar em um prédio de um bairro comum (“simples”) da mesma cidade. Ela constrói uma distinção simbólica entre o “bairro” e o “condomínio”, semelhante à sua colega da mesma cidade que também entrevistamos (ver caso Virgínia, adiante):

“

Mas quando eu me separei dele eu consegui ser eu mesma, nesse sentido de poder vir pra um bairro, delas poderem ter convivência com outros tipos de pessoas, que elas não estavam tendo, então foi uma grande oportunidade pra mim e pra vida delas, poder brincar na rua, poder ir no supermercado, encontrar com as pessoas, conviver com outras pessoas. [...] Eu acho que eu acabei contribuindo um pouco pro crescimento das minhas filhas nesse sentido. De poupar elas de viver aquele mundo só de condomínio, só de elite, de dar valor pra coisas inúteis que não acrescentam nada na vida da gente.

A nova residência é próxima à Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, onde a filha mais nova estuda, o que permite que a menina vá a pé, sozinha, para as aulas. A autonomia das crianças é bastante valorizada pela mãe. Van Zanten (2009), ao discorrer sobre os pais que se guiam por objetivos expressivos, menciona que há uma preocupação pelo bem-estar dos filhos e da família como um todo, que está fortemente ligado à proximidade com os estabelecimentos de ensino. Seria essa a razão, segundo a autora, pela qual muitos pais ligados aos ideais expressivos desenvolvem estratégias residenciais ou se contentam com uma escola do bairro, ao invés de optarem por estabelecimentos, ainda que de qualidade melhor, distantes do domicílio. Pela análise da entrevista com Elis, parece que ela também se guia por objetivos expressivos.

Ohana, a filha mais nova, ainda está cursando o 4º ano do ensino fundamental. A mãe fala que a princípio ela aplicaria a mesma estratégia de Isla para a filha, transferindo-a

para a rede particular no 6º ano. Porém, Elis vislumbra que poderia mantê-la na rede pública, posto que Nova Lima municipalizou uma antiga escola estadual — Escola Estadual Isabel Allende¹⁴ —, passando a oferecer os anos finais do ensino fundamental. Com a garantia do ensino ser ofertado pelo município e não pelo estado, ela não vê urgência em optar pela rede particular:

“ Eu até poderia deixar agora, que vai ser no mesmo estilo do ensino fundamental, eu poderia deixá-la agora, né, mas tem o pai que vai resistir um pouco no sentido de manter ela na municipal no 6º ano, já que a Isla foi pra particular. Então eu acho que o pai vai ficar um pouco resistente, sabe? Porque a Isla foi no 6º ano pra escola particular. Eu também penso que a Ohana deveria ter essa oportunidade, mas também penso que poderia manter ela no municipal, *poderia ser uma [possibilidade]... uma vez que eu conheço o trabalho da escola municipal de Nova Lima* (Grifo nosso).

Ohana, que está atualmente na escola pública, tem diversas atividades extraescolares: faz aulas de música, balé e teatro. A mãe a descreve como muito esperta, inteligente e aberta para amizades. Elis contratou uma professora particular por alguns meses durante o ano de 2020, para ajudar Ohana e Isla a se organizarem nos estudos e acompanharem o conteúdo, que passou a ser online devido à pandemia. O reforço escolar surtiu efeito e o aprendizado e as notas das meninas melhoraram em pouco tempo.

Quanto ao acompanhamento das atividades escolares das filhas, ela confessa que o fez mais de perto com a primogênita. Mas as outras, por saber que são inteligentes e dedicadas, “eu deixo mais à vontade e elas estão dando conta do recado, então tá bom”.

Quanto à relação com a escola, ela afirma contar com “livre acesso” às professoras e à diretora, principalmente por se tratar de uma escola pequena de um município relativamente pequeno. Contudo, ela supõe que não teria a mesma facilidade de comunicação na rede particular. A respeito do papel que a escola possui na nossa sociedade, ela acredita que a instituição:

¹⁴ Com a municipalização, o estabelecimento passou a se chamar Escola Municipal Sueli Carneiro.

“ [deve] trabalhar mais o relacionamento das crianças dentro da própria escola. Um relacionamento de mais acolhimento, nesse sentido, menos estudo, menos conhecimento dessas matérias que não vai acrescentar nada na vida lá fora, né, e mais conhecimento pra vida pessoal, que isso vai fazer diferença na vida profissional desses alunos.

(...) mas tem muitas pessoas que não tem essa visão, tá, criam o filho pra competitividade, para resultado, e depois cria um profissional frustrado. Que às vezes tem dinheiro mas não tem satisfação pessoal. Esse relacionamento, que é importante... Na verdade, eu sempre tenho essa visão, você conheceu um pouquinho da minha história, da minha infância, e minha visão sempre foi essa mesmo.

Para o futuro das filhas, gostaria que fizessem o ensino superior, pois “é o mínimo hoje em dia”. Como Isla e Ohana ainda são muito jovens, a mãe não adentrou sobre esse tema. Contudo, aproveitando o assunto, comentamos sobre a possível estratégia das classes médias de optar pelo ensino médio em escola pública para tentar se beneficiar da política de cotas de ingresso no ensino superior público. A esse respeito, Elis comentou:

“ Essa estratégia é ótima! Essa estratégia é excelente! Olha, a Vitória até teve essa ideia e eu apoiei ela na época, mas o pai não concordou, então ela acabou ficando na escola particular. [...] Eu gostei da ideia dela, porque ela queria passar na UFMG e pra passar com mais facilidade ela teria que concluir o ensino médio na escola pública. Eu falei: ‘filha, ótimo, então vamos olhar a escola pública pra você’. *Chegamos a visitar algumas escolas estaduais na região Sul [Centro-Sul] de BH. Mas como não teve apoio do pai ela acabou ficando na escola particular mesmo (Grifo nosso).*

Nota-se que a mãe se empenhou ativamente diante da possibilidade de matricular a filha mais velha na escola pública, procurando escolas na região Centro-Sul de Belo Horizonte, a mais próxima de Nova Lima. Comentamos, então, que a estratégia de se beneficiar da política de cotas provavelmente não seria possível para as outras filhas, visto que elas estariam indo da rede pública para a particular. Elis responde utilizando novamente o termo “estratégia”, transparecendo que considera ser uma jogada

inteligente: “A princípio sim, mas se quiserem ir pra escola pública para tentar esse benefício, terão meu apoio. Ai depende muito delas, do pai... que infelizmente o pai tem outras posições... Mas é uma estratégia boa”.

A assistente social finaliza, com certo pesar, voltando ao caso da filha mais velha: “O que eu sugeri pra Vitória: ir pra escola pública e fazer um pré-vestibular nesse período, e depois tentar a UFMG. Essa era a proposta. *Em vez de gastar o dinheiro com a escola particular no ensino médio, gastaria com pré-vestibular, mas era certo de estar na UFMG, né?*” (Grifo nosso).

Virgínia e o “fio da navalha” da alta classe média

Virgínia tem 53 anos, autodeclara-se branca, é natural de Almenara e vem de uma família de classe média. Seu pai possui o ensino médio e sua mãe é professora. Dos cinco filhos que tiveram, quatro fizeram ensino superior, inclusive Virgínia. Seu marido é engenheiro civil, seu sogro é arquiteto e sua sogra possui diploma de ensino médio.

Virgínia sempre estudou na rede pública e diz que, em sua cidade, todos a frequentavam: “desde o filho do prefeito, o filho do médico ao filho do faxineiro. Não tinha escola particular, então as escolas eram boas e todo mundo estudava lá”. Virgínia, a filha mais nova, mudou-se para Belo Horizonte aos 20 anos, após ter concluído o magistério, para seguir seus estudos, pois não havia nenhuma instituição de ensino superior na sua cidade. Naquela época, esse deslocamento para a capital em virtude dos estudos era uma tendência muito forte entre seus conterrâneos e ainda se verifica nos dias de hoje, embora com menos intensidade — a exemplo do que ocorre em Pará de Minas, cidade dos casos Rogério e Cristina.

A irmã mais velha de Virgínia já morava na capital mineira e cursava a faculdade de Direito. Quanto ao curso, nossa entrevistada primeiro pensou em Agronomia, pelo fato de o pai ser fazendeiro. Porém, não conseguiu nota suficiente para entrar nesse curso e, por influência do professor do cursinho, optou pela faculdade de Contabilidade em um instituto particular, que frequentou até o 4º período, conciliando com o trabalho.

Em virtude de ter o magistério, ela trabalhava na área da educação, com acompanhamento pedagógico de crianças com síndrome de Down. Como as mães elogiavam muito seu trabalho, ela se motivou a trocar o curso de Contabilidade pelo de Pedagogia. Assim, ela tentou o renomado Instituto E, que era, naquele momento, uma das maiores referências na área, porém não obteve a nota requerida e ingressou em uma faculdade particular. A respeito do curso e do que faria depois, em suas palavras: “Gostei muito! Sou pedagoga, mas não fiz mestrado nem pós, pois me casei faltando um semestre pra eu me formar e logo depois eu engravidei. Mas eu continuei trabalhando na área da pedagogia, pois meu sonho era montar uma escola inclusiva”.

Dessa forma ela criou, junto com uma amiga fonoaudióloga, um serviço de educação suplementar para apoiar a formação e a inclusão social de crianças e adolescentes com deficiência. Após dois anos, resolveu encerrar as atividades para se dedicar à maternidade e não retornou ao mercado de trabalho.

Hoje ela mora com o marido e os três filhos em um condomínio fechado de Nova Lima, cidade da RMBH, analisada com mais detalhes no caso Elis. Seu marido, Moisés, trabalha em uma empresa privada, ao passo que Virgínia mantém um pequeno empório de produtos artesanais em sua casa e os vende dentro do condomínio.

Seu marido é natural de Belo Horizonte, onde sempre morou com a família. Sua escolarização é um pouco diferente daquela da esposa. Ele cursou até a 4ª série do ensino fundamental no Instituto E que, embora seja da rede pública, tratava-se de uma escola de grande prestígio, conforme mencionado anteriormente. A respeito das trajetórias escolares dissonantes do casal, a entrevistada declara:

“

Mas meu marido apesar de ter estudado em escola pública a realidade dele era diferente da minha porque ele estudou na pública mais chique da época dele, da capital, e dali ele foi pro Colégio Católico L. Entendeu? O Colégio Católico L só rico estuda ali, a não ser bolsista. Lá é muito caro, igual o Colégio Católico A.

E do Colégio Católico L ele saiu e foi pra outra particular, Anita Garibaldi,¹⁵ era uma escola particular muito elitizada (Grifo nosso).

As instituições de ensino frequentadas pelo marido eram umas das mais prestigiadas — e no caso das particulares, as mais caras — de Belo Horizonte. Soma-se a essa trajetória peculiar o fato de serem “da capital”, em oposição ao interior, de onde Virgínia veio. Nesse sentido, as experiências de escolarização pregressas, tão diferentes entre o casal, impactaram em opiniões também distintas a respeito da rede pública de ensino. Isso ficou mais evidente quando precisaram repensar a viabilidade financeira de manter os filhos na rede particular. Nas palavras de Virgínia, o marido “não tem realidade com público de escola pública mesmo, sabe?” (Grifo nosso). Ela enfatiza a expressão “escola pública mesmo” evidenciando uma distinção, recorrente na Sociologia da Educação, entre escolas públicas destacadas — ou socialmente reconhecidas — e comuns.

Como resultado de sua vivência escolar, o marido foi resistente em inscrever os filhos em estabelecimentos públicos. No entanto, Virgínia relata que, como a mudança era necessária devido às condições econômicas da família, ela conseguiu convencer o marido que, com a experiência dos filhos, acabou mudando de opinião:

“ Virgínia: [...] Então ele teve muita resistência de atender ao meu pedido de colocar as crianças na escola pública.

Luiza: Isso que eu ia te perguntar, se pelo fato de você ter estudado em escola pública e ele não, se vocês têm ideias diferentes a respeito da escola pública.

Virgínia: Muitas, muitas. Ele tinha. O que foi quebrado na hora que ele viu que não tinha como continuar com as crianças na escola particular, ele atendeu ao meu pedido, que não teve pedido, não tinha opção: ‘ou eles vão ficar sem escola ou eles vão estudar na escola pública’. Ai ele deixou eu ir lá, eu matriculei as crianças e ele começou a conviver com a escola pública, que ele ia nas festinhas,

15 O Instituto Anita Garibaldi, hoje com as atividades paralisadas, funcionava no Belvedere, bairro de alto padrão de renda de Belo Horizonte. Os outros estabelecimentos mencionados, o Colégio Católico L e o Colégio Católico A, igualmente situam-se em bairros de alto renda e são frequentados pelo seletor público de famílias de classe média alta e alta da capital e do interior.

ele ia na apresentação das crianças, *ele via que as crianças estavam aprendendo tudo do mesmo jeito...* a Leticia começou a fazer poesias maravilhosas, foi destaque em redação, aí *ele foi vendo o preconceito que ele tinha*. Ele falou: ‘nossa, você tinha razão, como que eu não vi isso antes’ (Grifos nossos).

O casal tem três filhos: Maria Eduarda, de 21 anos, Leticia, de 14 anos, e Marcus, de 12 anos. Os três estudavam em escolas particulares de Nova Lima, quando, por questões financeiras, precisaram ser transferidos para a rede pública. Maria Eduarda, que estava no 9º ano do ensino fundamental, foi para a então Escola Estadual Isabel Allende (que posteriormente foi municipalizada), onde ficou por um ano. Segundo Virgínia, o pai chegou a falar para a primogênita: “se você quiser sair da escola pública, você estuda muito pra passar numa escola boa”. Como ela queria ir para uma escola de formação técnico-profissional, a mãe relata que “foi o ano que ela mais estudou na vida dela, fez o teste pra Escola de Formação Gerencial e passou”.

Os mais novos, Leticia e Marcus, que estavam no 1º e 2º anos do ensino fundamental, foram para a Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, onde ficaram por quatro anos. A respeito do estabelecimento — também mencionado no caso Elis —, a pedagoga conta que gostava muito, pois eram oferecidas diversas atividades para os alunos no contraturno: “Na época da Carolina Maria de Jesus eles faziam o ensino integral, eles tinham aula de manhã, almoçavam na escola e à tarde eles tinham atividades, diversas oficinas e aulas, como de balé, momento “para casa” com reforço. Então quem quisesse podia optar pelo tempo integral”.

Quando perguntamos a respeito das atividades que a escola propunha, foi possível verificar que se tratavam de atividades muito interessantes e algumas pouco usuais de se encontrar em escolas públicas, como o tênis e o balé:

“

Luiza: E você gostava das atividades que eles propunham lá?

Virgínia: Gostava, eles sempre gostaram! Tinha artes, tênis, eles iam pra escola mineira fazer tênis. Tinha inglês, tinha outras coisas, tudo oferecido pela prefeitura. E o lanche, almoço, transporte pras atividades, tudo eles davam.

Luiza: Então eles tiveram uma formação muito completa lá, né?

Virgínia: Tiveram! Escola de ensino integral justamente pra proteger as crianças para que as drogas não chegassem, entendeu?

É interessante analisar, em seu discurso, que Virgínia constrói distinções entre capital *versus* interior, escola comum *versus* destacada e rede pública estadual *versus* municipal. Quanto a essa última, declara:

“ E a Maria Eduarda estava na Isabel Allende, que era uma escola do estado que tinha o ensino médio, ela ainda não era da prefeitura. Ela fez só o 9º ano lá. E essa escola já não era como era a [escola municipal] Carolina Maria de Jesus, ela era uma escola... mais assim... a Maria Eduarda estudou nessa escola, eles tinham um ensino, como vou dizer.... *Não era como a Carolina Maria de Jesus, não era exemplar. A escola não era destaque, [escolas] estaduais não eram destaque* (Grifo nosso).

A respeito da valoração distinta entre escola municipal — importante frisar que se trata do contexto singular de Nova Lima — e estadual, indagamos:

“ Luiza: Você viu uma diferença, entre a escola municipal e estadual, sobre qualidade de ensino, de professor...?
Virgínia: Comecei a ver, só. Porque a Maria Eduarda começou a estudar lá, foi um ano só, e depois que ela saiu foi pra Escola de Formação Gerencial. Nisso a Letícia saiu da Carolina Maria de Jesus mas não foi pro Isabel Allende *porque nessa época ele ainda era da rede estadual*, então ela foi pro Colégio Católico A, no 6º ano. Ela ficou um ano lá no Colégio Católico A. Aí tornou a não ter dinheiro pra pagar o Colégio Católico A, e o que aconteceu? Eu levei a Letícia e o Marcus pro Isabel Allende no 7º e no 6º ano, *quando a escola tinha sido assumida pela prefeitura* (Grifos nossos).

O trecho acima evidencia o posicionamento da mãe em confiar mais no estabelecimento público quando ele é gerido pela prefeitura municipal de Nova Lima, que ela considera possuir recursos suficientes para oferecer serviços públicos de qualidade para a população. Essa mesma ideia é compartilhada por sua colega Elis, do caso anterior. Quando Virgínia se deparou com a única opção de transferir os filhos mais novos para uma escola estadual, ela preferiu matriculá-los em uma escola particular — Colégio Católico A — mesmo comprometendo o orçamento

familiar. No entanto, a situação não se sustentou por mais de um ano, quando Letícia e Marcus “precisaram” voltar para a rede pública. Assim, a entrevista continua:

“

Luiza: E se a escola [Isabel Allende] tivesse continuado estadual você teria matriculado seus filhos lá?

Virgínia: Teria, *porque eu não tinha opção*. Entendeu? Eu não tinha outra escola pra colocar. Porque mesmo a escola sendo estadual a prefeitura paga o transporte, então o transporte vem até aqui buscar as crianças. Então eu não tinha condição de colocar em outra, eu não tinha opção. *Mas foi tão bom porque nesse período a prefeitura assumiu a escola* (Grifos nossos).

Compreende-se, então, que, para essa família, inscrever os filhos em uma escola estadual só ocorre quando não há nenhuma outra opção. Para ela, “felizmente”, a escola estadual foi municipalizada e atendeu os filhos mais novos.

Letícia e Marcus estudaram na Escola Municipal Isabel Allende no atípico ano de 2020, quando as aulas presenciais de todas as escolas de educação básica do país foram suspensas. Assim, os filhos foram presencialmente à escola por apenas um mês, o que os obrigou a serem autodidatas. A profissão de Virgínia não ajudou nesse momento, pois, para ela, quando o apoio pedagógico é direcionado aos filhos, não é tão eficiente:

“

(...) mas santo de casa não faz milagre. Mesmo eu tendo trabalhado com crianças com dificuldades de aprendizagem, *na hora de trabalhar com as minhas crianças, eles não discernem a mãe da professora*. Então a hora que eu sentava com eles pra explicar, pra poder ensiná-los, eles confundem os papéis, então não flui. Então eu contratei um professor particular. *Esse professor dá aula para Nova Lima inteira, tem aluno dele que hoje é médico, ele é bem famoso* (Grifos nossos).

A experiência de Virgínia em contratar professor particular, mesmo tendo competência para ser a tutora dos filhos, em prol de relações mais pacíficas, encontra ancoragem na literatura especializada. Bray menciona haver casos em que os tutores particulares são empregados pelos pais “a fim de evitar a tensão com seus filhos, permitindo que os conflitos sobre os hábitos de estudo fossem abordados

por estranhos [...] mantendo relações familiares mais harmoniosas” (Bray, 2014, p. 73). Seguindo a exposição do autor, isso ocorre mesmo quando o pai ou a mãe são altamente qualificados na matéria, como é o caso da nossa entrevistada.

Nota-se então que, face às dificuldades de aprendizagem decorrentes do ensino remoto, a mãe não quis arriscar o sucesso escolar dos filhos, tendo contratado o “melhor e mais famoso” professor particular da cidade para lhes dar aulas de reforço. Ainda assim, a família continuou descontente com a metodologia de ensino adotada pela escola municipal, que não oferecia videoaulas nem interação entre professores e alunos, e que adotava um ensino baseado em atividades escritas que eram retiradas e devolvidas semanalmente na escola. Além do descontentamento, o marido, que então estava desempregado, conseguiu um novo emprego, e a mãe conseguiu bolsas de estudos para os filhos poderem voltar para a rede particular, o que foi “maravilhoso”:

“

Aí agora já cabe no nosso orçamento uma escola *onde eles vão conseguir ter aula online*, porque eles queriam muito estudar em escola onde estivesse tendo aula online. Aí eu usei a Bolsa Educa Mais Brasil,¹⁶ aí eu consegui essa bolsa pra eles. (...). É *maravilhoso*, qualquer pessoa consegue, é só você se inscrever lá e eles dão a relação das escolas parceiras e você estuda. [...]. Aí eu consegui colocar eles na particular de novo. E eles estão gostando! Satisfeitos, dando conta de tudo, tendo as aulas. Então o *que eles tinham ficado pra trás, quando estavam na escola pública, eles recuperaram, porque eles correram atrás e foi e fez* (Grifos nossos).

Portanto, o tempo que os filhos ficaram na rede pública não trouxe impactos a longo prazo em seu êxito escolar, porque todos conseguiram “correr atrás” e recuperar “o que haviam perdido”. Ao longo da escolarização dos três, houve períodos em que estudaram em escola pública e períodos em que estudaram em institutos particulares caros e renomados, de acordo com a situação financeira da família. Tal situação é o

16 O Educa Mais Brasil é um programa privado de inclusão educacional que concede bolsas de estudo, para todos os níveis de escolaridade, com desconto de até 70% no valor da mensalidade. Segundo informações próprias, o principal critério de escolha dos beneficiados é a falta de condições para pagar o valor total das mensalidades da instituição escolhida. Mais informações em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/como-funciona>.

que Nogueira (2013) chamou de “no fio da navalha”, quando a presença do aluno na escola paga é constantemente ameaçada por fatores de diversas ordens (inclusive financeira), o que não confere garantia de se manter na rede particular ao longo do percurso escolar. Isso ocorre não somente com os estratos mais baixos da classe média, estudados pela autora, mas também os mais altos, como comprovam a história de Virgínia e de Marcelo, que será vista por último.

As dificuldades econômicas persistem: embora eles morem em uma mansão própria em um condomínio fechado, a mãe revela que optou por manter os filhos estudando em casa, mesmo com o retorno presencial das aulas, porque não podem mais contar com o transporte escolar. A logística do transporte parece ser decisiva neste momento:



Luiza: É porque não tem transporte escolar mais, né?

Virgínia: Não tem, aí eu tenho que levar o Marcus, tenho que levar a Letícia, a Letícia não quer ir de ônibus e falta só mais um mês, aí ela pediu pra ficar em casa... Marcus tem diabetes tipo 1 então ele também pode ficar em casa. Aí eles estão terminando [o ano letivo] em casa. Mas ano que vem eu vou mudar o Marcus de escola porque lá é muito “fora de mão”, tem que pegar o anel rodoviário pra ir, *fica difícil pra levar e buscar*, talvez eu coloque ele num colégio interno, ainda estou olhando. E a Letícia vai continuar no Colégio Católico T ou vai pra Escola de Formação Gerencial, igual a irmã (Grifos nossos).

No tocante às relações que a família mantém com a escola, Virgínia comenta que era praticamente a mesma, tanto nas públicas quanto nas particulares. Novamente, a mãe faz-se mais presente no cotidiano escolar que o pai, que, por sua vez, comparece à escola principalmente em momentos de festa. Virgínia também responde que nunca chegou a influenciar em como a escola deveria funcionar ou trabalhar algum conteúdo.

A respeito do papel que a escola exerce na sociedade e na vida das pessoas, Virgínia considera que a instituição deve primeiro transmitir valores morais às crianças e adolescentes, apoiando o papel da família nessa transmissão. A instrução voltada para as avaliações e a profissionalização viria em segundo lugar: “Então eu creio que tem que ser uma escola tradicional, conservadora, porque ela tem que obedecer os

valores morais das famílias. Então, ela deve apoiar a família nisso”. Sua orientação e o fato da família ser evangélica justificam a matrícula dos filhos em diversas escolas confessionais, tanto evangélicas quanto católicas. Esse resultado confirma a hipótese de Resende, Nogueira e Nogueira (2023), para quem as escolhas escolares podem ser influenciadas pela vinculação religiosa e pelo estilo de vida dos pais, resultando na preferência por escolas confessionais.

Ela também se posiciona contra as escolas demasiadamente conteudistas, que acabariam por gerar estresse nos alunos:

“É, primeiro ela [a escola] tem que estar alinhada com as famílias, com os valores morais de uma sociedade saudável. Porque eu vou pegar meu filho e colocar, por causa de conteúdo, numa escola que ele vai aprender ali aqueles conteúdos todos, eu sou contra até esse excesso de conteúdo, sabe, eu acho que tem conteúdos que eles aprofundam demais e que não precisam ser aprofundados. *Rever essas escolas conteudistas, elas estressam demais os alunos. [...] o conteúdo não deve ser o principal, o principal é a socialização da criança, do ser humano. O conteúdo é importante mas não é o primeiro ponto. Então o papel mais importante da escola é o social. Segundo, o conteúdo.*

[...]

É, e aí você vê jovens com problemas psicológicos, por estresse de tanto conteúdo, de tanta coisa. Pra que isso tudo? Então a gente tem que respeitar a individualidade. Eu comecei a ver com esses olhos porque eu fui trabalhar com crianças ditas “especiais”, porque na verdade todos nós somos especiais, então não existe regra pra ensinar, você tem que entender a linguagem da pessoa pra você apresentar pra ela o conteúdo. *Então às vezes você tem que mudar de escola pra conseguir aprender (Grifos nossos).*

Como se nota em seu relato, ela não se importa em trocar de estabelecimento, seja por questões financeiras, seja por questões de aprendizado. Além de seus valores e da preocupação com o bem-estar das crianças e adolescentes, ela aprecia uma escola “Que valoriza a natureza, os princípios, que não se importa muito com o visual nem de importar pros outros que é rico ou que é pobre, não querem a competição de filhos

nem criar os filhos em ambiente de competição. Esse tipo de visão e valores”. Foi esse tipo de escola que ela escolheu para os filhos quando eles eram menores, antes de colocá-los em grandes escolas prestigiadas e exigentes de Belo Horizonte e Nova Lima. O caminho escolar que ela traçou para a prole lembra a análise de van Zanten a respeito de sua pesquisa:



A questão [da preocupação instrumentalista de promover o melhor percurso escolar e profissional para os filhos] se coloca no momento do ensino fundamental II na medida em que certos estabelecimentos prestigiados e seletivos impõem muito cedo às crianças objetivos de resultados e de ritmos de trabalho muito exigentes, o que conduz certos pais a escolher estabelecimentos mais ‘conviviais’ onde as relações têm primazia sobre a busca por resultados (van Zanten, 2009, p. 40, tradução nossa).

Em relação à trajetória escolar após a conclusão do ensino médio, Virgínia considera obrigatório os filhos fazerem ensino superior. Ela também deseja que eles trabalhem ainda jovens, por isso considera uma boa opção fazer cursos técnicos de nível médio. A esse respeito, a mãe declara: “Eu acho ótimo porque um curso técnico é muito melhor do que um científico. Mil vezes. Porque você já sai com uma profissão e essa profissão te dá outra visão. Pra tudo que você vai fazer hoje em dia você precisa ter uma noção de administração”.

No âmbito da família, as escolhas dos estabelecimentos são capitaneadas pela mãe, que leva em consideração a opinião dos filhos, mesmo quando eles eram crianças: “As escolhas são deles [...] Eu levei ela [Maria Eduarda] para escolher a escola quando ela tinha 4 anos e ela escolheu essa escola. Eu fiquei calada e ela que decidiu, eu mostrei duas [escolas]”. Virgínia diz que compartilha seus posicionamentos com o marido, que concorda.

Por fim, a respeito do ensino superior, Virgínia diz não ter preferência entre faculdades públicas ou privadas: “hoje tá tudo muito mudado. Porque na nossa época as federais eram as melhores escolas, hoje as federais não são mais, depende da federal, depende do lugar, depende do estado, do curso, tudo depende”.

Ela indica conhecer a política de cotas para ingresso no ensino superior e, no mesmo sentido, menciona que: “Também tem as pessoas que ficam na escola pública porque quando elas vão fazer Cefet, tem a cota pra quem estudou em escola pública e na Escola de Formação Gerencial também é mais fácil pra quem veio de escola pública e você pode conseguir bolsa”. Ou seja, ela conhece essas possibilidades que a escolarização na rede pública proporciona, porém, não foi objetivo da família aproveitar-se delas.

Marcelo e a escolha por um público “naturalmente” selecionado

Marcelo tem 49 anos, autodeclara-se branco, é administrador e trabalha há 26 anos no mercado financeiro em Belo Horizonte. Hoje, ele é responsável por operações estruturadas de crédito voltadas para médias e grandes empresas. Sua esposa é formada em licenciatura em Geografia pela mesma faculdade privada que o marido cursou. O pai e o sogro de Marcelo eram bancários, ao passo que a mãe era professora da educação básica e dona de casa e a sogra também era dona de casa. Marcelo e sua esposa têm dois filhos: Átila, de 17 anos, e Bruna, de 14 anos. A família mora em um bairro da região Centro-Sul de Belo Horizonte, com alto nível socioeconômico e extensa oferta de estabelecimentos de ensino de todas as dependências administrativas.

No tocante à sua escolarização, Marcelo conta que estudou em escolas particulares, exceto por um breve período durante a educação infantil. Frequentou estabelecimentos grandes, bem localizados e com boa reputação na cidade, sendo dois deles de natureza confessional.

Ele justifica que estudou quase exclusivamente em escolas particulares, pois a família tinha condições financeiras de arcar com esse custo para os três filhos. Seguindo o mesmo raciocínio de seus pais, Marcelo sempre manteve os filhos em escola particular, explicando que:

“

E aí a gente é produto do meio, eu tive a vida inteira um bom salário então eu podia manter meus filhos na escola particular. *Me sentia bem em deixá-los em escola particular.* Eu não pensava em escola pública não era por discriminação, é porque podia [pagar pelo ensino] e enfim... (Grifo nosso).

Sua opinião a respeito das escolas públicas é a de que antigamente elas “tinham um nome, um peso, uma reputação legal, era bem conservadora” e que nunca possuiu opinião negativa a seu respeito. Na verdade, ele questiona se faria diferença, a longo prazo, a rede em que se estuda: “Eu conheço muita gente aí, ‘bacanérrimo’, tenho uns amigos da FGV, gente que estudou em escola pública a vida inteira e hoje é PHD, e isso, e aquilo, *então é muito mais preconceito da nossa cabeça mesmo*” (Grifo nosso).

No entanto, hoje ele avalia que a escola pública virou “uma classificação social: você estuda em escola pública porque você não pode pagar uma escola particular”. Essa é uma ideia amplamente compartilhada por muitos grupos das classes médias: quem tem condições de pagar por serviços tais como saúde e educação, deveria fazê-lo.¹⁷ Esse posicionamento é justificado seja pela comodidade, seja por um pretensão moralismo de que os serviços públicos devem ser destinados aos que não têm condições financeiras.

Os filhos de Marcelo estudaram em estabelecimentos de notória reputação e localizados em bairros nobres da cidade, assim como aqueles em que ele próprio estudou. Trata-se do caso em que o padrão de escolha da escola particular, que descrevemos no capítulo 1, é o mais forte.

A família chegou a morar dois anos em Portugal, por questões de trabalho. Uma vez estabelecida em Lisboa, a família passou a fazer uso dos serviços públicos, tais como o transporte e, principalmente, o ensino. Marcelo explica que, diferentemente do

¹⁷ Sobre o posicionamento de boa parte das classes médias em não utilizarem o Sistema Único de Saúde — excetuando-se o contexto da pandemia do novo coronavírus — e preferirem pagar pelos planos privados, seja por questão de status, de comodidade, de preconceito ou de insegurança em relação ao sistema público, ver Reigada e Romano (2017).

que ocorre no Brasil, em Portugal há um número reduzido de escolas particulares, frequentadas principalmente pela elite:

“ [Em Portugal] você tem uma minoria que pode pagar escola particular. E é muito caro, é 400, 500 euros para cada aluno, o que é caríssimo, porque o salário mínimo é 600. E em Portugal uma família vive com três salários mínimos normalmente. Aí vem a classe rica que estuda em escola particular. Mas aí é rico, é diferente, não é igual o rico daqui, é um rico mais rico mesmo.

Em Portugal, ele avalia que estar na escola pública pela primeira vez na vida foi bom para “ganharem experiência” e perceberem que a classe média e a classe média “quase alta” – portanto, seus iguais – frequentam esse espaço. No entanto, o administrador entende que é uma realidade diferente da brasileira: “escola pública em Portugal é quase igual uma particular aqui, estrutura física, disciplina, o *próprio público social*, é a mesma coisa” (grifo nosso), aproximando a escola pública portuguesa à particular brasileira, tanto em termos de qualidade quanto de nível socioeconômico dos alunos.

A busca pela internacionalização dos estudos dos filhos é um recente (e crescente) tema de estudo na Sociologia da Educação. Para Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), trata-se de um elemento novo nas práticas educativas das famílias das classes médias, sobretudo as mais elevadas. Essa busca pelo internacional pode ser, inclusive, uma busca por distinção. A formação internacional possui, para as autoras, dupla dimensão: a dimensão instrumental, de um “superpreparo” para a concorrência escolar, e a dimensão subjetiva, de enriquecimento cultural e realização pessoal. Notamos, então, que Marcelo investiu maciçamente na formação dos filhos, tanto por meio de estabelecimentos de prestígio quanto por meio da internacionalização.

Contudo, no fim de 2019, a transmissão do novo coronavírus começou a ganhar escala global, fechando fronteiras e colapsando a economia dos países. Os impactos também atingiram a família, que retornou ao Brasil. Sobre o nível de vida, Marcelo nos conta que, primeiro, precisaram se readequar financeiramente: “Porque a gente saiu daqui num padrão de vida bacana, classe média, morava bem, tinha dois carros na garagem, viajando o tempo todo, viajando pra fora e de repente isso tudo foi cortado”.

Ele relata como essa mudança abrupta atingiu a família:

“Então a família de certo modo sente, porque você corta tanto, aí corta lazer, corta conforto, corta uma série de coisas e todo mundo sentiu muito. Mas de uma forma a gente também cresceu com isso, sabe? Os valores estavam distorcidos na nossa casa... e aí a gente falou: “olha, *não tem condição da gente pensar na escola, porque a escola hoje vai onerar muito, e tal*” (Grifo nosso).

Nesse momento, eles se viram obrigados a ir para a rede pública de ensino. Em uma conversa com um colega do banco onde havia trabalhado anteriormente, Marcelo ficou sabendo sobre a Escola Estadual Marie Curie. Seu colega menciona que ela é situada bem próxima ao escritório do banco, que tinha uma boa gestão e que era frequentada e bem avaliada por um público de mesmo nível social que eles:

“Aí eu conversei com um amigo meu quando eu voltei e ele disse: “Pô, Marcelo, tem aquela escola aqui do lado, já ouvi falar muito, *estuda muita gente da Assembleia*, e tal, já ouvi falar muito da gestão da pessoa que tá lá, mas eu não sei o nome...” Sabe essas coisas assim, de roça, de Belo Horizonte? [Risos] E aí essa pessoa disse que *lá é bacana*, que todo mundo adora... aí eu falei: “pô, *meus meninos estão acostumados com escola particular*”, e tal... (Grifos nossos).

Nota-se que tanto o amigo quanto a família analisaram a escola levando em conta o público que nela estuda. Tal avaliação é feita tanto diretamente — sabendo que os alunos são filhos de servidores públicos da Assembleia Legislativa, com bons salários — quanto indiretamente, considerando o bairro da escola, um dos mais nobres da cidade. Percebemos essa avaliação também em outro trecho:

“É, eu acho que naturalmente ali já... eu *vejo ali filho de funcionário da Assembleia estuda lá dentro, ou seja, é um pessoal lá dentro que... ele é autosseletivo*, eu acho! Acaba sendo. Se é natural ou se é porque... eu acho que é por causa da localização também, né? Mas você vê, *é diferente mesmo de estar lá ou estar em outro bairro...* (Grifos nossos).

De fato, o INSE da escola, que mensura as condições socioeconômicas dos estudantes, é de 5,64, equivalente ao nível VI, o terceiro maior da classificação do

Inep e o segundo maior da classificação das escolas de Belo Horizonte.¹⁸ Dessa forma, a EE Marie Curie está entre as dez escolas estaduais de Belo Horizonte com maior INSE. Recém-reformado, seu prédio chama a atenção por seu grande gramado e sua arquitetura, que podem ser apreciados pelo portão, que, por sua vez, substitui os comuns muros de tijolos das escolas. A fim de verificar se o administrador matriculou os filhos na referida escola devido à seletividade do público, perguntamos:

“

Luiza: E esse foi um dos motivos que levou você a colocar seus filhos ali especificamente, junto com aquela indicação do seu colega?

Marcelo: não, *foi natural*, surgiu... “ah, você lembra daquela escola lá do banco?”, “ah, lembro”, “ali tem um ponto bom, eu já fiquei sabendo que a gestão lá é bacana e tal”, aí eu fui procurar saber. E quando eu fui conversar com a escola, a receptividade da escola, já na secretaria, foi fantástica. Muito carinho, muita atenção (Grifo nosso).

A “naturalidade” foi, de certa forma, forjada. Isso porque sua opinião e a de seu colega foram baseadas em julgamento sobre quem costuma estar nessa escola. Também, a família precisou registrar um segundo imóvel que possui (situado no bairro da escola) como referência no sistema de cadastro escolar da Secretaria de Estado de Educação. Essa foi uma informação que não surgiu de forma espontânea, nem neste nem nos outros casos aqui pesquisados em que a família contornou as regras do cadastro (Rogério e Cristina). Para obtê-la, nos três casos, foi necessário perguntar o bairro onde eles moram e questionar como o sistema os direcionou a um estabelecimento tão distante.

De toda forma, pelo fato de a escola ser frequentada por um público “naturalmente” selecionado, os filhos se viram em um ambiente com colegas de nível social semelhante, o que se nota no relato do pai:

“

Eles começaram resistentes, mas depois eles foram buscando o caminho... e na sala de aula eles perceberam que tinha mais *gente na mesma situação que a gente*. “Oh, você também!”, “oh, você estudava onde”, teve gente do [cita nomes de três

¹⁸ Ver: Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019.

reputados estabelecimentos privados da cidade]. Então eles viram que houve uma migração e perceberam que o mundo é feito assim mesmo, que a gente, não tem jeito de nivelar... (Grifo nosso).

Ainda assim, evidentemente, há famílias de camadas populares ali. Dessa forma, para o pai, estar em um ambiente com maior diversidade social mostrou aos filhos a importância da convivência com pessoas de diferentes realidades: “Eu falo com eles que a escola é uma extensão do trabalho, quando vocês forem trabalhar vocês vão ver que vai ter gente de todos os níveis sociais e culturais dentro do seu trabalho”. Para entender melhor sua opinião a respeito, perguntamos:

“ Luiza: Você tocou num ponto importante, da questão da diversidade cultural, que você acha que a escola pública é um lugar mais humanizado e que isso ajudou seus filhos a aprenderem esse tipo de coisa. Seria como se eles tivessem aprendido que existe um mundo muito mais diverso?

Marcelo: Muito mais! Do que aquela linha assim, aquela bolha de proteção e de achar que todo mundo vive aquela classe social, tudo igualzinho. E não, tem gente que tem dinheiro pra lanche e tem gente que não tem dinheiro nenhum pra lanche. *Tem gente que leva um pão com salame e tem menino que leva um sanduíche do McDonald's.*

Luiza: E tem gente que as principais refeições são na escola...

Marcelo: É na escola! A Bruna, minha menina, disse “oh, pai, tem menino que vai pra comer!”. Não é a maioria mais hoje, *pelo menos nessas escolas que estão aqui mais assim, porque se você for por exemplo na periferia aí é mesmo!* “Vai, minha filha, vai pra comer. E a mãe fica numa alegria porque leva e sabe que ele vai comer lá”. Entendeu? E isso pra eles foi muito bom (Grifos nossos).

Nesse trecho percebe-se como é o olhar da classe média para realidades e condições de famílias em situação de pobreza, reagindo com espanto, estranhamento e comparando com seus hábitos (por exemplo, não poder levar um lanche do McDonald's). Além disso, também julga os diferentes estabelecimentos dentro da rede pública de ensino (o “aqui” versus “outro bairro”, “a periferia”), o que, de maneira similar, notamos nos casos de Nova Lima.

Marcelo revela que ficou surpreso positivamente com a gestão da escola e com a relação que os funcionários estabelecem com os alunos e suas famílias. Lembrando que ele e a esposa estudaram apenas na rede particular, sua fala pode indicar que aqueles que não fazem uso da educação pública tendem a avaliá-la pior do que aqueles que a conhecem:

“ Marcelo: Mas pra nós foi uma surpresa. Foi bom porque de uma forma eles ficaram mais humanizados em algumas questões, que tava precisando, eu fiquei surpreso com a escola, com a maneira de lidar com as pessoas, tanto da professora quanto da secretaria. Eu até comentei com minha esposa que a gente pagou escola cara a vida inteira pra mal conseguir falar com as pessoas, tinha que marcar, aí chegava na reunião era aquele ambiente frio, nada acolhedor, e aí hoje você senta, você conversa com a diretora, com a professora, com a coordenadora, um carinho, sabe do seu filho, sabe da história, tá interessada em ouvir a história de cada um...

Luiza: Apesar de ser uma escola grande, né?

Marcelo: É, apesar de ser uma escola grande! É menos industrial, menos... mais família, *por incrível que pareça*, achei muito mais humano, mais acolhedor (Grifos nossos).

Uma vez que a EE Marie Curie não oferta o ensino médio, o filho mais velho, Átila, foi transferido para a Escola Estadual Chiquinha Gonzaga, localizada no mesmo bairro. O direcionamento foi feito pela própria direção da escola. A EE Chiquinha Gonzaga é cercada por edifícios de luxo de um dos bairros mais ricos de Belo Horizonte, que abriga prestigiosos colégios particulares. Seu INSE de 5,46 (nível V) a coloca na posição 60ª no ranking de 390 estabelecimentos públicos — federais, estaduais e municipais — da cidade. Quanto à pontuação de seus alunos no Enem, está em 70º lugar,¹⁹ à frente de estabelecimentos públicos muito mais renomados.

No que tange ao possível impacto em termos de aprendizagem, Marcelo aparenta certa segurança no bom desempenho escolar dos filhos, devido ao capital cultural que eles já cultivaram, principalmente com a vivência no exterior. De toda forma, credita

19 Ver dados do Ideb/Inep (2019), disponíveis em: QEdu.org.br.

a eventual defasagem mais ao sistema de ensino de uma maneira geral do que ao estabelecimento específico:

“ Se vai — *e eu acho que não é uma falha da escola, é uma falha do sistema mesmo* — se vai mais tarde fazer diferença ou não academicamente, se pode ter dificuldade para ingressar em algum lugar eu não sei ainda, também não sei se isso vai ter esse peso, pode ser que não. [...] *Lógico que eu não posso comparar com uma escola como o Colégio Católico L, como... né? [...] e depois eles correm atrás, se tiver alguma deficiência nesse sentido, né? (Grifos nossos).*

Ainda sobre a aprendizagem, perguntou-se como eles lidaram com as aulas remotas no período da pandemia, ao que Marcelo responde, novamente creditando a culpa ao Estado e não ao estabelecimento:

“ Marcelo: É, aí teve poucas aulas. Foi um *dia que não tinha professor, é uma confusão, aí peca. Nesse quesito tem essa deficiência que é do Estado, né? E aí ‘ah pai fui hoje mas não teve nada’, então aula assim, en passant, sabe?*
Luiza: E a gente sabe que isso aí é principalmente por causa do salário, né? Dos professores.

Marcelo: É, do salário, e tem uma série de coisas. E aí você vê que tem professor que dá aula em vários lugares, aí não consegue sair de longe pra vir aqui, não dá tempo, porque precisa, né? E aí isso *ai realmente penaliza (Grifos nossos).*

Mesmo com essa falha, a família não inscreveu os meninos em aulas de reforço. Esse é o único caso pesquisado em que os filhos não realizam nenhuma atividade extraescolar. Supõe-se que seja devido à confiança no estoque de conhecimento que os filhos acumularam ou por razões financeiras.

Por fim, mencionamos a presença das classes médias na escola pública e comentamos sobre a hipótese da Lei de Cotas. Para nossa surpresa, Marcelo não tinha conhecimento:

“ Eu nem sabia... *eu acho que o principal motivo é adequação financeira, eu acho. E por sorte ou não eu fiquei surpreso e encontrei um universo interessante, um ambiente bem familiar.* Não tive nada assim que os meninos chegassem em casa e falassem ‘nossa, fiquei horrorizado, aconteceu isso, aconteceu aquilo’, nada, nada, nada (Grifos nossos).

Análise dos casos: pontos de convergência e de divergência

Primeiro, como ponto de convergência entre as famílias, tem-se a mobilização de informações de diversas fontes — os “recursos plurais” — para guiar a escolha escolar, podendo ser tanto “quentes” quanto “frias” (van Zanten, 2009; 2010). As informações “quentes” são aquelas fornecidas por pessoas do convívio social e familiar com base em suas experiências. Elas possuíram um peso maior para as famílias aqui entrevistadas, revelando a importância dos vínculos familiares e comunitários no delineamento das estratégias familiares. As indicações “quentes” são especialmente importantes visto que a informação que os estabelecimentos transmitem sobre si para a comunidade é “opaca”, filtrada e limitada mesmo nos sistemas educativos mais abertos (van Zanten, 2005; 2010). Assim, as famílias podem ter uma noção melhor dos estabelecimentos, sem depender das informações que eles mesmos produzem.

Por outro lado, as informações “frias”, que são dados e estatísticas disponíveis na internet ou nos meios de comunicação também são utilizadas, mas apresentaram menor influência. Dentre essas, destaca-se principalmente a busca pela nota Ideb da escola.

O segundo elemento que pode ser elencado a partir das entrevistas é a divisão do trabalho familiar em torno da escolha do estabelecimento. As conversas mostram o jogo de persuasão no seio do casal e entre eles e os filhos. Estes tiveram um maior ou menor protagonismo — ou melhor, de “autonomia sob controle” conforme analisa van Zanten (2009) —, que dependeu de outras variáveis, principalmente sua idade e a condição financeira da família. Nas entrevistas com as mães, percebeu-se mais claramente que foram elas que conduziram as decisões sobre os estabelecimentos e o rumo a ser seguido na trajetória escolar do filho. Nas entrevistas com os pais, ouvimos diversas vezes que as perguntas seriam melhor respondidas pelas mães.

Também são as mães que se responsabilizam pelo acompanhamento familiar da rotina escolar dos filhos. Percebe-se que são elas as únicas ou as que mais verificam os cadernos, acompanham os deveres de casa e as notas das provas, participam das reuniões da escola, etc. Isso nos leva a pensar, sem surpresa, que a carga mental incide com mais força sobre as mães. Não foi o intuito deste estudo investigar a divisão sexual do trabalho pedagógico doméstico e da criação dos filhos, mas

como a parentalidade é um fenômeno social fundado nas relações de gênero, as desigualdades acabaram aparecendo aqui e merecem continuar sendo investigadas.²⁰

Houve diversas consonâncias entre os casos ao analisar os critérios de escolha do estabelecimento do filho. Dentre eles, houve a análise do público que o frequenta. Esse foi um dos elementos mais difíceis de se perceber, pois envolve julgamentos que são socialmente construídos, mas também socialmente reprováveis. Para van Zanten (2010), muitos pais avaliam que a qualidade da educação na escola – entendida como instrução e como socialização – depende fortemente das características dos alunos. Nesse sentido, os sociólogos investigam a influência do “efeito público”, para além do “efeito estabelecimento”, que repousa, por sua vez, no estudo do efeito de determinado estabelecimento de ensino no desempenho dos alunos (Bressoux, 2011). É certo que não podemos fazer uma separação radical entre a ação da escola e a composição de seu público. No entanto, para Bressoux, esta não chegaria a determinar as práticas pedagógicas implementadas, nem a organização ou o clima da escola, que gozaria de uma margem de manobra e de decisão.

Alguns autores (Ballion, 1990; Ball; Vincent, 1998 *apud* van Zanten, 2005) sugerem que, na ausência de elementos precisos de informação sobre a qualidade do trabalho pedagógico dos professores e da desconfiança com relação aos instrumentos supostamente objetivos apresentados pelos estabelecimentos ou pelas administrações educacionais, outros critérios passam a ser utilizados. Nessa perspectiva, são os capitais econômico, cultural e social dos alunos que revelam para a comunidade a qualidade de uma escola.

Na mesma linha, Dubet e Pellet sublinharam que os pais “sabem com maior ou menor clareza que o recrutamento social de um estabelecimento é um indicador de seu nível e de sua qualidade” (Dubet; Pellet, 2012, p. 137, tradução nossa). Dessa forma, ocorre

20 O próprio conceito de parentalidade busca ir além dos conceitos de maternidade e paternidade, investigando a constituição do laço parental dos atores sociais com suas crianças, independente de uma especificação *a priori* desse laço segundo o sexo. Para esclarecimentos iniciais a respeito do tema, recomendamos a leitura de Scavone (2001).

a “escolha dos outros” (van Zanten, 2010), quando a escolha de um estabelecimento é balizada pela análise do público que a frequenta.

A esse respeito, algumas famílias buscam escolas e turmas em que existam os outros “como si”, ou seja, pessoas com perfil social, econômico e cultural semelhante ao delas. “Lá ele vai tá dentro do ninho dele”, disse Rogério sobre uma escola particular. Em outras palavras, os pais desejam que seus filhos e eles próprios interajam com certas categorias — que eles mesmos constroem — de “outros” no espaço escolar. O objetivo seria evitar influências negativas dos outros “diferentes de si”.

Os colegas de classe e suas famílias representam certo “capital social”. São uma rede de relações disponíveis, que pode ser mobilizada junto com o capital cultural e o capital econômico. Assim, no espaço social da escola se estabelecem importantes relações de reciprocidade e de confiança. Isso ficou mais explícito no caso Rogério, que se preocupa em colocar os filhos em estabelecimentos particulares onde eles possam nutrir relacionamentos que depois sejam úteis para a vida profissional. Por outro lado, Marcelo considera que a convivência com camadas populares na escola pública também irá desenvolver habilidades sociais (as famosas *soft skills*) e beneficiar os filhos no mercado de trabalho: “quando vocês forem trabalhar vocês vão ver que vai ter gente de todos os níveis sociais e culturais dentro do seu trabalho”.

Na presente pesquisa, em algumas situações, o julgamento sobre o alunado foi construído a partir de um juízo sobre a localização da escola (casos Rogério, Elis, Virgínia e Marcelo). Nas situações de Nova Lima (casos Elis e Virgínia), a localização cedeu lugar ou somou-se ao critério de qual rede de ensino se trata — municipal ou estadual. Isso revela que, para estas famílias, o fato de a escola estar situada em determinado bairro ou cidade, ou pertencer a determinada rede, indicam qual público, majoritariamente, ela atende. Consequentemente, confere aos pais a segurança de saber que o filho está entre um público mais “selecionado”. A segurança dessa convivência, advinda da localização, ocorreu mesmo quando as mães (Cristina, Elis e Virgínia) não revelaram explicitamente terem analisado o público das escolas. Portanto, demonstra que as classes médias são mais “porosas” do que propriamente “abertas” ao convívio social com as classes populares.

A porosidade seria uma modalidade de integração social que privilegia certa permeabilidade social com os meios populares, ao contrário do enclausuramento social (van Zanten, 2009). Dessa maneira, a convivência com pessoas de outros meios sociais contribui para o desenvolvimento da criança e de seu julgamento crítico e pode ser útil também no mundo do trabalho. Não seria propriamente uma abertura, segundo a autora, pois se trata de uma atenuação das barreiras entre os grupos sociais com certa permeabilidade para contatos e influências. Contudo, as famílias mantêm os limites com fronteiras simbólicas e microestratégias individuais – como a colonização e a educação na sombra.

A convivência com um público heterogêneo aparece como um dos critérios de escolha pela rede pública, constituindo, em tese, uma motivação (casos Rogério e Elis). Também aparece enquanto uma consequência, *a priori* inesperada, mas avaliada de maneira positiva pelos pais (casos Virgínia e Marcelo). Parece, então, que a análise do público opera em dois sentidos: primeiro, no evitamento de determinado estabelecimento, como estratégia de “enclausuramento social”; segundo, na preferência por estabelecimentos que possibilitem a convivência e o desenvolvimento de relações humanas fora da “bolha” social das classes médias e altas. Ressalva-se que, de toda forma, entre as escolas escolhidas pelas famílias possuem público parcialmente heterogêneo, pois localizam-se em bairros ou cidade com bom nível socioeconômico.

Como último motivo de escolha, a busca por estabelecimentos mais conviviais e menos exigentes, que primam pelas relações humanas, principalmente quando os filhos são mais novos, foi um ponto de encontro de alguns casos. No caso de Cristina, essa é uma das motivações principais na busca por uma boa escola para a filha. No caso de Virgínia, foi a principal motivação em escolhas quando os filhos eram menores, porém, ao contrário de Cristina, não direcionadas à rede pública. No caso de Elis, a busca por estabelecimentos mais conviviais somou-se à intenção de se conviver com famílias de camadas médias e populares e ultrapassou os limites da escola, direcionando também sua estratégia residencial.

Após realizada a escolha do estabelecimento, analisamos também as estratégias de matrícula. Como tentativa de conseguir matricular o filho no estabelecimento

preferido, foi frequente a utilização de um segundo endereço de referência para o sistema de cadastro escolar. O endereço alternativo foi tanto o de um imóvel secundário da família, mas onde ela não reside (casos Rogério e Marcelo), quanto de algum familiar (caso Cristina). O emprego dessa estratégia não apareceu espontaneamente na fala dos entrevistados. Precisamos analisar, durante a entrevista, a localização da escola e da moradia da família e, em seguida, questionar por que os filhos estavam em um estabelecimento tão distante.

Ao analisar os perfis familiares e a escolha do estabelecimento de ensino, Resende, Nogueira e Nogueira (2023) afirmaram que as famílias que realizam uma escolha ativa da escola seriam mais mobilizadas nos projetos de escolarização. Os autores explicam que não concordar com a escola indicada pelo cadastro escolar e buscar uma alternativa envolve custos diretos e indiretos. Dentre eles, citam o tempo investido em pesquisas e visitas às escolas e o custo do deslocamento para uma escola mais distante do domicílio. No mesmo sentido, Nogueira e Paula (2018) acrescentam a posse de recursos sociais, como pessoas que tenham conhecimento ou influência sobre o sistema escolar, e de recursos culturais, como um conhecimento amplo do sistema e da oferta educacional. Tais recursos, de certa forma, diferenciariam as famílias em termos de mobilização.

A manipulação de informações para o cadastro escolar indica que essas famílias podem, de certa forma, escolher em qual unidade gozarão dos serviços públicos. Essa escolha ativa ocorre também quando utilizam o Sistema Único de Saúde, optando por um centro de saúde que julgam ser mais equipado e ter mais qualidade. Tal dispositivo, embora também possa ser empregado pelas classes populares, é mais facilmente aplicado pelas classes médias, por terem mais chances de possuir imóveis secundários – comerciais ou residenciais – em localizações mais privilegiadas.

Em quatro casos (Rogério, Cristina, Elis e Virgínia), as famílias oferecem a seus filhos atividades extraescolares, tais como aulas de idiomas e de reforço escolar. A pesquisa de campo vai ao encontro da literatura (Bray, 2014; Dubet; Duru-Bellat; Vêrétout, 2012; Lareau, 2007; Nogueira, 2002) indicando que, para além do investimento no estabelecimento escolar, há a disposição dos pais em fazer consideráveis

investimentos econômicos para complementar a escolaridade recebida pelos filhos no ensino regular. Essa ação ocorre principalmente em um contexto de concorrência acentuada e com o risco inaceitável de fracasso (Dubet; Duru-Bellat; Vérétout, 2012).

Bray (2014) menciona as reflexões de Obeegadoo, a respeito do aumento da demanda e da oferta por tutoria privada:

“Na atual era do conhecimento, a educação e o sucesso escolar são vistos especialmente como fatores determinantes para as perspectivas de vida do indivíduo e para o progresso social e econômico da comunidade. Altera os mercados de trabalho e diversifica as competências exigidas pela economia guiada pela tecnologia, traduzem uma busca pública por oportunidades educacionais e caminhos cada vez mais variados (Obeegadoo, 2017, p. 6 *apud* Bray, 2014, p. 111, grifo nosso).

Bray considera que as atividades “paraescolares” compõem o que ele chama de “educação na sombra”. Ele designa, por meio dessa metáfora (em inglês, *shadow education*), o sistema de ensino não formal que se desenvolve à sombra do sistema formal de ensino. Em resumo, trata-se de aulas particulares, reforço escolar e tutoria privada. O autor explica a pertinência da metáfora:

“Primeiro, a aula particular complementar só existe porque o sistema de ensino regular existe; em segundo lugar, como o tamanho e a forma do sistema regular mudam, também mudam o tamanho e a forma da aula particular complementar; terceiro, em quase todas as sociedades muito mais atenção concentra-se no sistema regular de ensino do que em sua sombra; e, quarto, as características da sombra do sistema são muito menos distintas do que as do sistema regular (Bray, 2014, p. 16).

Tal investimento depende, para Bray, da renda familiar disponível e das disposições da família em relação à educação geral e às aulas particulares, em especial. “Muitas famílias consideram desejável utilizar todos os canais possíveis para maximizar as oportunidades dos seus filhos e irão fazer o que for preciso para conseguir esse objetivo” (Bray, 2014, p. 112). O autor menciona que isso pode abranger, evidentemente,

suplementação escolar, como aulas de matemática, idiomas, e ciências, mas também atividades com foco não acadêmico, tais como balé e aulas de piano.

Supomos que a ação da “educação na sombra” seria uma estratégia de compensação para contrabalançar uma educação relativamente mais frágil oferecida na escola pública. Somente uma pesquisa envolvendo amostragem maior, com alunos matriculados tanto na rede pública quanto na particular, poderia indicar se a frequência do uso da educação na sombra é maior entre os usuários da rede pública.

Cogitamos que o único caso em que a “educação na sombra” não apareceu (caso Marcelo) se deva à segurança de que os filhos acumularam capital cultural e escolar suficientes graças à experiência em escolas privadas de notória qualidade e às experiências culturais e escolares na Europa.

Ressalvamos a dificuldade em medir as atividades de “educação na sombra” com precisão. As justificativas, com base em Bray (2014), repousam no fato de que elas variam em forma, duração e intensidade ao longo de diversas épocas do ano letivo (antes de provas e exames) e da escolarização (antes de exames de seleção, como o vestibular e o Enem), bem como de acordo com as fases de vida do aluno. Também há o fundamento de que os pais não querem chamar a atenção para esse fato “porque eles também podem ter medo de que isso seja percebido como a compra de uma vantagem desleal e/ou indicar desconfiança no sistema regular de ensino, ou sentir medo de que seus filhos sejam percebidos como estúpidos” (Bray, 2014, p. 20). Esperamos que não seja este o caso da nossa pesquisa, pois tentamos estabelecer relações pautadas em confiança. Outro ponto importante é o apoio pedagógico do irmão mais velho, que não foi mensurado aqui e que poderia substituir eventual apoio pedagógico formal.

Outra ressalva deve ser feita. Com o desenvolvimento exponencial das novas tecnologias de informação e comunicação, sobretudo entre os jovens, um importante instrumento de reforço de aprendizado das disciplinas escolares vem sendo utilizado: os conteúdos escolares disseminados em plataformas online, como o YouTube. Esse instrumento, no entanto, não foi mensurado ou mencionado em nenhuma das entrevistas, talvez por ser uma prática educativa emergente e ainda pouco associada, no senso comum, ao processo de educação não formal.

Verificamos que, para além de atividades propriamente acadêmicas, algumas famílias inscreveram os filhos em atividades como balé, teatro, piano e futebol, em busca de diversidade na sua formação, e contam com acompanhamento de psicopedagoga, com vistas ao desenvolvimento cognitivo da criança. No caso da escola de Nova Lima, de acordo com uma das mães entrevistadas, o balé e o tênis faziam parte do currículo da escola integral. Na pesquisa etnográfica de Lareau (2007), é possível perceber que algumas famílias de classe média veem em atividades não acadêmicas, como o esporte, a oportunidade de os filhos aprenderem a ser competitivos e desenvolverem habilidades de liderança, que lhes serão úteis na vida escolar e profissional. As famílias, então, matriculam-nos nesse tipo de atividade no contexto do “cultivo orquestrado”, tipo de educação que os pais de classe média oferecem aos filhos, tentando cultivar seus talentos por meio de atividades de lazer organizadas e intensa racionalização. Para a presente pesquisa, no entanto, o usufruto das atividades não acadêmicas foi impactado negativamente pela pandemia do novo coronavírus e supomos que, em situações normais, elas teriam sido mais mobilizadas pelas famílias.

Um ponto de consonância entre as duas mães de Nova Lima foi a inesperada distinção, no âmbito da rede pública, entre estabelecimentos da esfera municipal e estadual, com grande valoração daquela em detrimento desta (casos Elis e Virgínia). Tal diferenciação chegou a influenciar, em um dos casos, as estratégias residenciais da mãe (caso Elis). Não havíamos encontrado esse fenômeno na literatura especializada, o que não retira sua validade, pelo contrário, indica um rico foco de análise a ser explorado.

Essas mães chamaram a atenção para um processo pouco conhecido e problematizado na Sociologia da Educação e até mesmo na área de estudos de gestão pública: a municipalização de escolas estaduais. Trata-se da transferência, ou da descentralização, da oferta do ensino fundamental da rede estadual para a municipal, para que o estado concentre-se na oferta do ensino médio ao passo que o município atue, com prioridade, no ensino fundamental. Essa repartição de competências, em tese, tem ancoragem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 1996), mas as razões políticas e os impactos, sobretudo

de ordem orçamentária, vão muito além.²¹ O que importa destacar aqui é como se deu o processo específico da escola mencionada, de Nova Lima, e, no momento de apresentação dos casos, como isso reverberou nas estratégias das famílias desse município.

A municipalização da Escola Estadual Isabel Allende, de acordo com informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Nova Lima, ocorreu em 2020. A oferta dos anos finais do ensino fundamental de dois estabelecimentos estaduais passou a ser de responsabilidade do município, com a nova Escola Municipal Sueli Carneiro. A Semed informou-nos, por e-mail, que a intenção foi “atender ao pedido da comunidade, uma vez que a mesma tinha desejo ou acreditava na continuidade do trabalho do município”. Em termos burocráticos, de acordo com o órgão, “Foi firmado um convênio com a Secretaria do Estado de Educação para repasse de recursos do Fundeb²² e do PNAE,²³ houve um termo de cessão de uso do prédio por 5 anos e doação de todo o material para o município”. Consideramos a

21 As razões legais e políticas e as consequências desse processo de municipalização, que se iniciou em 2021, não serão problematizadas aqui, por não serem o foco da pesquisa. Para um aprofundamento, sugerimos a leitura do documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Resolução SEE nº 4.584/2021, que institui o “Projeto Mãos Dadas”, disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/mapa-do-site/cidadao/projeto-maos-dadas>; e da cartilha elaborada pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG): “Municipalização do ensino fundamental em Minas Gerais”, disponível em: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Cartilha-Municipaliza%C3%A7%C3%A3o-Sindute-MG-Alt-1.pdf>.

22 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um fundo especial e permanente, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto na Constituição Federal. Foi instituído em 2020 por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020). Para mais informações, ver: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>.

23 O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O Governo Federal realiza o repasse dos recursos aos estados e municípios. Para mais informações, ver: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae>.

possibilidade desse fenômeno ser uma expressão da colonização que os pais fazem acerca do funcionamento da escola. Por considerá-la mais segura, garantida e eficaz, eles teriam influenciado sobremaneira a gestão municipal que ela passou a assumir a responsabilidade (que até então seria do Estado) pela oferta do ensino em alguns estabelecimentos.

Constrangimentos de ordem financeira foram os principais motivos que levaram Virgínia e Marcelo a optarem pela rede pública, aproximando-se de uma “não escolha”, mas nem por isso deixada ao acaso. Nogueira e Nogueira (2017) verificaram o mesmo em pesquisa sobre pais professores que escolarizam os filhos na rede pública. Em sua pesquisa, elas se atentaram para o fato de que essas famílias elaboram, no limite de suas possibilidades, uma classificação objetiva e simbólica de alguns estabelecimentos. A partir da classificação, eles escolhem aquele que melhor atenda a seus objetivos e que acarrete menos impactos negativos para a formação dos filhos, tendo em vista as deficiências atribuídas à rede pública. De toda forma, o percurso escolar dos filhos, ora na rede pública, ora na rede particular, influenciado pelo contexto financeiro, é o que Nogueira (2013) chamou de “no fio da navalha”, ao analisar a escolarização de famílias de estratos mais baixos das classes médias. Assim, demonstramos que o “fio da navalha” também se impõe em seus estratos mais altos.

O último ponto de consonância são as expectativas educativas para os filhos. Todos os pais e mães entrevistados convergiram quanto à ideia de que o ensino superior é uma “obrigação”, sendo “o mínimo” que se espera dos filhos, independentemente de eles próprios terem diploma de nível superior ou não. É sabido, com base na literatura, que tais expectativas estão ligadas a diversos fatores, como o nível de diploma dos pais, a relação que construíram com a escola, sua escolarização, sua profissão e a trajetória social da família (Brinbaum, 2011), além da internalização das chances objetivas de obter êxito (Bourdieu, 1974). Dados os fatores de influência mencionados e o mercado das instituições de ensino superior, é muito razoável sugerir que os filhos das famílias da amostra tenham chances reais de prosseguir os estudos após a educação básica.

As expectativas educativas de todos os pais desta pesquisa prolongarem-se para o ensino superior vai ao encontro do que Romanelli (1995) também percebeu a

respeito de seu estudo com famílias de classe média. Para o autor, entre as famílias de camadas médias, há forte empenho para que os filhos acessem o nível superior, pois elas o veem como recurso que qualifica sua força de trabalho, capacitando-os a disputar empregos melhores, mais bem remunerados e com mais valor simbólico. Portanto, o diploma de curso superior é a tentativa que os pais realizam de assegurar ou ampliar a continuidade da ascensão social da família. Na presente pesquisa, essa aposta foi feita também no caso de Rogério, cuja ascensão social em relação aos pais ocorreu independentemente da escolarização formal, configurando uma trajetória próxima à do *self-made man*.

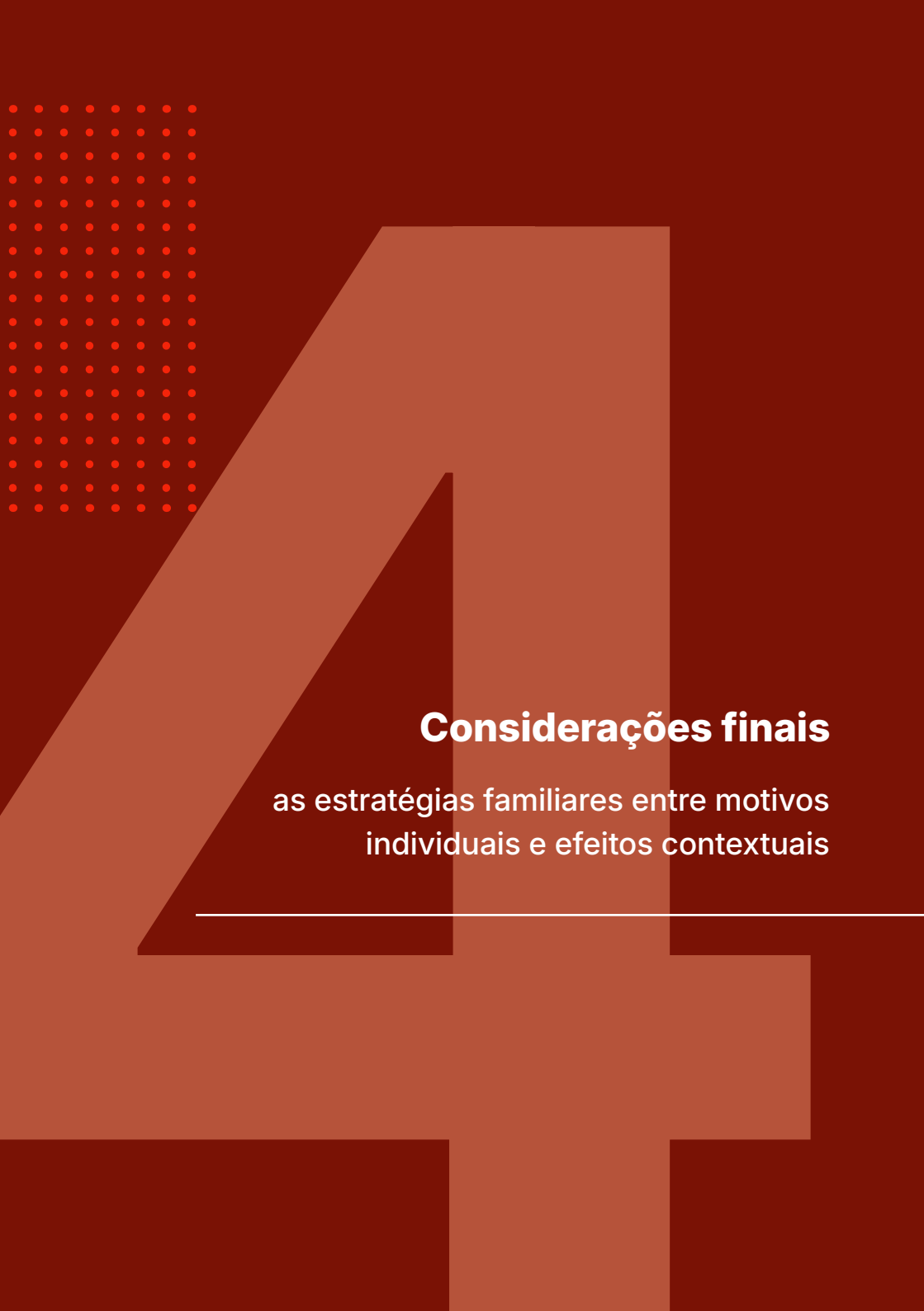
Quanto aos pontos de dissonância, tem-se o horizonte temporal que a família projeta para sua presença na escola pública. Enquanto para algumas é um período com fim incerto (casos Cristina, Elis e Marcelo), para outras a presença ali constituiu um ponto de passagem, intencional (caso Rogério) ou não (caso Virgínia). No caso Rogério e, em certa medida, no ex-marido de Elis, sua estratégia — de convivência dos filhos em um ambiente socialmente heterogêneo, até certa etapa de escolarização — encontra-se no que van Zanten analisou a respeito da pesquisa que empreendeu:



Muitos pais renunciam a essa porosidade moderada no momento da passagem do ensino fundamental I ao ensino fundamental II por razões que se relacionam tanto com o enfraquecimento da capacidade dos pais em exercer controle sobre os relacionamentos dos adolescentes e com o aumento dos temores relacionados aos perigos da mistura social. Esta lhes parece ameaçar, nessa idade [do filho], não somente a realização das orientações instrumentais e expressivas [...] mas também uma integração em culturas de classe cuja necessidade de reproduzir sua posição social torna-se então mais premente (van Zanten, 2009, p. 70, tradução nossa).

Por último, houve opiniões parentais diversas a respeito da escola pública, em grande parte influenciada pela experiência escolar prévia, passando por um período considerável na escola pública ou não. Foi possível inferir, a partir das entrevistas, que a trajetória escolar dos pais influencia diretamente no julgamento que fazem a respeito da rede pública, o que foi corroborado com as entrevistas dos casos Virgínia

e Marcelo. Aqueles que estudaram na rede pública (Rogério, Cristina, seus cônjuges e Virgínia) avaliam-na de maneira mais positiva e são menos receosos em matricular seus filhos nela. Por outro lado, os que fizeram sua escolarização principalmente na rede particular (como o ex-marido de Elis, o marido de Virgínia e Marcelo) sinalizaram, pelos relatos, ter receio e até preconceito em relação ao estabelecimento público e à comunidade que dele usufrui.



Considerações finais

as estratégias familiares entre motivos
individuais e efeitos contextuais

4

Quando a classe média escolhe a escola pública? Nestas conclusões, gostaríamos de chamar a atenção para a palavra “escolhe”. A ação de “escolher”, sinônimo ou etapa precedente de “decidir”, é, para van Zanten (2009), a forma de manifestação mais evidente da liberdade individual, expressão de uma vontade do sujeito e forma de concretização de suas intenções. Nossa amostra se compôs, à exceção de um caso, de famílias das parcelas mais escolarizadas das classes médias. Seriam, portanto, as que mais conferem importância às estratégias de escolarização e à escolha do estabelecimento, pois são as que mais dependem das credenciais escolares para garantir o futuro social e profissional dos filhos (Resende; Nogueira; Nogueira, 2023). Contudo, na pesquisa de campo, vimos que as escolhas educativas e escolares das famílias estão, muitas vezes, limitadas por fatores tanto de ordem individual quanto contextual.

Nesta pesquisa, esforçamo-nos em demonstrar o que van Zanten (2009) revelou: as escolhas escolares apresentam, preponderantemente, um caráter social. Tal característica indica a importância de seu estudo minucioso pela Sociologia da Educação, pois permite estabelecer uma conexão entre as essas escolhas e a reprodução social das famílias. Ou, em uma perspectiva mais ampla, entre as estratégias de escolarização das famílias, principalmente as das classes médias e superiores, e a manutenção das desigualdades sociais.

A análise das estratégias familiares revela que, em suma, houve diversas motivações que levaram a família a escolher a rede pública de ensino para seus filhos. Tais motivações ora se aproximam da ideia de estratégia propriamente dita, ora da ideia de tática, ou também podem ser vistas como uma mistura das duas. Elas variaram desde o ajuste entre o nível escolar do filho e o do estabelecimento (caso Cristina), até a necessidade de adequação a um novo contexto econômico da família (casos Virgínia e Marcelo), passando pela busca por um ambiente mais heterogêneo do ponto de vista socioeconômico, fugindo do “enclausuramento social” (casos Rogério, Elis e Virgínia). Ao fim e ao cabo, as escolhas e estratégias aqui se situam entre o que van Zanten (2009) chamou de motivos individuais e efeitos contextuais.

Consideramos uma originalidade deste estudo mostrar que, mesmo entre os grupos mais favorecidos, nem toda escolha deriva de uma estratégia. Às vezes, suas decisões estão mais marcadas por constrangimentos materiais e não seriam resultado de uma estratégia propriamente dita.

A pesquisa não teve a pretensão de abarcar a diversidade do grupo social estudado ou de fazer uma representatividade quantitativa sobre ele, conforme explicamos no capítulo sobre nossa metodologia. O foco aqui foi realizar um estudo qualitativo, investigando poucas unidades, porém em profundidade, para encontrar razões, decisões, estratégias e/ou valores que podem se perder nos dados frios e nos dados secundários. Atribuímos importância às microssituações para entendermos a ação social, guiadas pelo pressuposto da microssociologia de que elas são manifestações das estruturas macrosociais.

Devido à restrita amplitude desta pesquisa, infelizmente não foi possível estabelecer com consistência um ponto de conexão entre os ideais das famílias a respeito da Escola e suas estratégias, tal como realizou van Zanten (2009). Em alguns momentos, os pais da nossa pesquisa guiaram-se por valores instrumentalistas; em outros, por valores reflexivos; ou ainda, pela moratória expressiva. Essas mudanças de percurso variaram de acordo com o contexto econômico em que se encontravam (casos Marcelo e Virgínia), com a etapa de escolarização do filho (caso Rogério) ou com a frustração diante de estabelecimentos anteriores (caso Cristina).

Em alguns casos, embora as famílias de classes médias estejam usufruindo da mesma educação oferecida às famílias de classes populares, compartilhando o mesmo estabelecimento de ensino, na prática, as desigualdades sociais continuam sendo tecidas. O meio familiar das classes médias propicia maior contato com o capital cultural que é exigido e selecionado pela instituição escolar. Além disso, a educação recebida na rede pública é suplementada por uma privatização ocultada na sombra, que propicia vantagem potencial por meio da tutoria privada e de atividades que, ainda que não tenham foco especificamente acadêmico, permitem a internalização de uma cultura legítima.

Com a escolha ativa do estabelecimento público de ensino, constatou-se na prática o que Dubet e Pellet (2012) avaliaram sobre o caso francês: às desigualdades entre os estabelecimentos, em virtude de sua localização geográfica e de seus recursos, somam-se a desigualdades provocadas pelas escolhas dos pais. Se as escolas funcionam em um sistema de “quase-mercado”, indaga-se aqui o mesmo que Dubet e Pellet fizeram a respeito de seu contexto: como fazer para que todos possam jogar com recursos e informações equivalentes, o que está longe de ser o caso hoje? Quem paga os estudos, principalmente pelos impostos, e quem obtém os diplomas mais rentáveis?

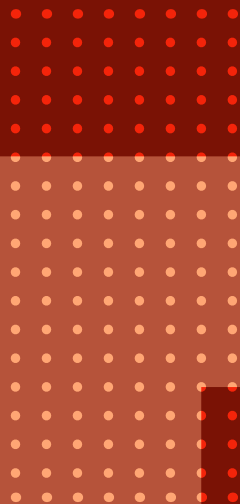
Um dos prolongamentos possíveis desta pesquisa é a ampliação da análise – quantitativa e qualitativa – a respeito do julgamento que os pais fazem sobre a rede pública de ensino e sua experiência escolar prévia. Nesta pesquisa, os pais que haviam estudado em alguma escola pública foram mais abertos (ou “porosos”, como sublinha van Zanten) e menos receosos em escolher a rede pública para a escolarização de seus filhos. Ao contrário, aqueles que tiveram suas experiências escolares marcadas sobremaneira pela rede particular, foram mais temerosos e, nas palavras das pessoas entrevistadas, até preconceituosos.

Nas entrevistas, não houve perguntas direcionadas à identidade do estabelecimento de ensino. É possível que ela seja um elemento que influencie a escolha da família e poderá figurar em pesquisas futuras. Também focando o olhar a partir do estabelecimento e não da família, não foi investigado se, à luz do que observou van Zanten (2005b), os próprios estabelecimentos públicos chegariam a infringir as

regras do sistema de cadastro escolar ou ofertar determinadas atividades (como pode indicar o caso da Escola Municipal Carolina Maria de Jesus, de Nova Lima), com vistas a favorecer ou atrair a matrícula de certo tipo de alunado.

Um fenômeno recente e, portanto, pouco problematizado na Sociologia da Educação é a municipalização de escolas estaduais. Sobretudo, como as famílias avaliam ou influenciam a troca de gestão, sendo atores coadjuvantes no processo de implementação de políticas públicas. Esse fenômeno pode ser analisado na ótica das relações entre estabelecimentos de ensino, Estado e comunidade, olhando para o quadro do “quase-mercado” escolar de maneira mais ampla. No caso de Nova Lima, tanto as mães entrevistadas quanto a Secretaria Municipal de Educação informaram que a população chegou a pressionar a gestão municipal para assumir o serviço de ensino de duas escolas estaduais. Os casos da cidade aqui pesquisados revelaram que as famílias consideram que as escolas municipais possuem mais qualidade, portanto, confiam mais na administração municipal. Tal julgamento impactou na relação que estabeleceram com as escolas estaduais, marcado por forte evitamento. Seria interessante pesquisar mais famílias, para verificar se, de fato, é uma tendência dos nova-limenses, bem como investigar como se deu o processo de municipalização em outros locais, visto que ele abrange todo o estado de Minas Gerais.

Por fim, Bourdieu (1983) mencionou que a ciência social cumpriria melhor seu objetivo se fizesse progredir ao mesmo tempo o conhecimento do mundo social e os limites desse conhecimento. Então, considerando a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade de qualquer questão social (Minayo, 2002), é importante sempre atualizar os estudos de Sociologia da Educação, sobretudo aqueles direcionados às relações família-escola e às estratégias de escolarização das diversas classes sociais. A família e a Escola são instituições centrais em nossa sociedade e estão em constante transformação, o que implica também transformações na relação entre elas. Logo, o olhar sobre essas instituições e suas dinâmicas internas e externas deve ser constantemente atualizado. Esse foi um dos propósitos que instigaram essa pesquisa e que permite seus desdobramentos futuros.



Referências

- ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 135–147.
- ALVES, Fátima. Escolhas Familiares, Estratificação Educacional e Desempenho Escolar: Quais as Relações? *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, 2010.
- ALVES, Manoel. A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 71–78, jan./abr. 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637–651, set./dez. 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOUDON, Raymond. *L'inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 1973.
- BOUDON, Raymond; CUIN, Charles-Henry; MASSOT, Alain. *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Québec: Les Presses de l'Université Laval; Paris: L'Harmattan, 2000. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/contemporains/massot_alain/axiomatique_inegalite_des_chances/axiomatique_inegalite_chances.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, v. 7, n. 3, p. 325–347, 1966.
- BOURDIEU, Pierre. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, v. 15, n. 1, p. 3–42, 1974. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_1_2234. Acesso em: 30 abr. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 105, p. 3–12, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1994_num_105_1_3118. Acesso em: 3 maio 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. 1, p. 227–241, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRAY, Mark. *Confrontando o sistema educacional na sombra: quais políticas governamentais para qual tutoria privada?*. Tradução de Viviane França. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2014.

BRESSOUX, Pascal. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 275–279.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1223–1240, 2014.

BRINBAUM, Yaël. Expectativas das famílias em matéria de educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 387–389.

CARDOSO, Adalberto; PRÉTECEILLE, Edmond. *Classes médias no Brasil: estrutura, mobilidade e ação política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2003.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.*, v. 41, n. 142, p. 246–266, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZQrNtMt7Rj89RTBbWWWygWt/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2020.

CUNHA, Maria Amália Almeida; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. “A sorte sorriu para mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública ‘comum’?. *Educ. Rev.*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 199–214, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vvM8CNtRhkkwzhnSkWb38pS/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2022.

DUBET, François; DURU-BELLAT; Marie; VÉRETOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22–70, jan./abr. 2012.

DUBET, François; PELLET, Sandra. Le rôle de consommateur des parents d'élèves dans le « marché scolaire ». *Regards Croisés sur L'économie*, Paris: La Découverte, n. 12, p. 133–142, 2012.

DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie du système éducatif*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Regiões de Influência das Cidades 2018. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101728>. Acesso em: 13 jun. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Saeb 2019: indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 9 jun. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2021*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 11 jun. 2022.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 120–134.

KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin, 2004.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 46. p. 13–82, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Natália Valadares. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica-ideb/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resumo técnico: Censo da educação superior* 2014. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9–29.

MOORE, Rob. Capital. In: GRENFELL, Michael (Ed.). *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 136–154.

NERI, Marcelo (Coord.). *Onde estão os “ricos” no Brasil?* Rio de Janeiro: FGV Social, 2020.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 78, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXy5y7mFRqRjX7m/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

NOGUEIRA, Cláudio M.; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 749–772, 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. Ação. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 23–25.

NOGUEIRA, Maria Alice. Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais. Tese (Concurso Público para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 49–65.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. 40, n. 176, p. 563–578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213–231, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo.; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir, (Org.). *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109–129.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7468>. Acesso em: 5 jan. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355–376, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação. *Educação em Revista*, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BRRNN3NfyFcfBn4sq7LMqVK/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. *Pais professores e a escolarização dos filhos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. *Educação em Revista*, v. 33, e153689, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SwkbHMF9Pj7vMgcV67Jzqgb/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria F; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A escolarização das elites*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 11-28.

POUPEAU, Franck. Famílias (escolhas escolares das). In: VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 398-402.

REIGADA, Carolina Lopes de Lima; ROMANO, Valéria Ferreira. O uso do SUS como estigma: a visão de uma classe média. *Physis*, v. 28, n. 3, e280316, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/6mk4Hsqvwf9kKcdfKFKMv6y/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Claudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Revista Educação & Sociedade*, v. 32, n. 117, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/6mk4Hsqvwf9kKcdfKFKMv6y/?format=html>. Acesso em: 15 abr. 2025.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Perfis familiares e escolha do estabelecimento de ensino. In: NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins (Org.). *Família, escola e desempenho escolar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 47-67.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

SALATA, André Ricardo. Quem é classe média no Brasil? Um estudo sobre identidades de classe. *Dados*, v. 58, n. 1, p. 111-149, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/XvqqBDMHVQ9DvfsLmzcqkLR/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. *Interface*, v. 5, n. 8, p. 47-59, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/NzTkJrXYGPHDZ3sQRbR9tc/?lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2022

SEIDL, Ernesto. Estratégia/Estratégias de Reprodução. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 189-191.

SEIDL, Ernesto. Jogo (sentido do). In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 241–243.

VAN ZANTEN, Agnès. New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, v. 4, n. 3, p. 155–169. 2005a.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 565–593, set./dez. 2005b.

VAN ZANTEN, Agnès. Choisir son école. *Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.

VAN ZANTEN, Agnès. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ?. *Regards Croisés sur L'économie*, Paris: La Découverte, v. 16, n. 1, p. 80–92. 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Almeida Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2011. p. 287–309.



Sobre as autoras

Luiza Mascarello

Socióloga, mestra em Educação e doutoranda do Programa Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG. Pesquisadora do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE).

Maria Amália de Almeida Cunha

Socióloga, doutora e pós-doutora em Educação (Unicamp, 2018). Professora do Programa Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da UFMG. Pesquisadora do OSFE, do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (NUPEDE) e do Laboratório de Experiências em Formação e Narrativas de Si (LapenSI).

Priscila de Oliveira Coutinho

Professora adjunta de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, atuando no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Doutora em Sociologia (UERJ, 2015), coordenadora do OSFE e editora adjunta do periódico *Educação em Revista*.

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

