



**Murilo Carrazedo Marques da Costa Filho**

**Significados da educação e sua centralidade no  
consumo das famílias:  
Um estudo interpretativo e comparativo entre classes sociais**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Administração de Empresas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Angela Maria Cavalcanti da Rocha

Rio de Janeiro  
Julho de 2018



**Murilo Carrazedo Marques da Costa Filho**

**Significados da educação e sua centralidade no  
consumo das famílias:  
Um estudo interpretativo e comparativo entre classes sociais**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof.<sup>a</sup> Angela Maria Cavalcanti da Rocha**

Orientadora

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof. Jorge Brantes Ferreira**

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Denise Franca Barros**

Universidade do Grande Rio

**Prof.<sup>a</sup> Letícia Moreira Casotti**

UFRJ

**Prof. Renato Dourado Cotta de Mello**

UFRJ

**Prof. Augusto Cesar Pinheiro da Silva**

Vice-Decano de Pós-Graduação do CCS

Rio de Janeiro, 3 de julho de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

## **Murilo Carrazedo Marques da Costa Filho**

Graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Master of Business Administration pela University of Manchester. Mestre em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Profissional de marketing e vendas com 20 anos de experiência em empresas multinacionais de bens de consumo.

### Ficha Catalográfica

Costa Filho, Murilo Carrazedo Marques da

Significados da educação e sua centralidade no consumo das famílias : um estudo interpretativo e comparativo entre classes sociais / Murilo Carrazedo Marques da Costa Filho ; orientadora: Angela Maria Cavalcanti da Rocha. – 2018.

379 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2018.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Educação. 3. Consumo. 4. Escolha de escola. 5. Escolarização. 6. Nova classe média. I. Rocha, Angela Maria Cavalcanti da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

*Dedico este trabalho aos meus pais, Murilo e Marília, por tudo o que foram e continuam sendo para mim. São minha fonte de inspiração e referência. Sem o apoio deles, jamais teria chegado até esta etapa de minha jornada acadêmica.*

## Agradecimentos

À Profa Angela da Rocha, minha orientadora de tese e professora nos cursos de mestrado e doutorado. Agradeço imensamente pela dedicação e atenção dispensada durante toda minha trajetória acadêmica. Pelo apoio e compreensão em todos os momentos difíceis e pelo imenso aprendizado ao longo de todos esses anos.

À minha esposa Renata, pelo apoio nas horas mais difíceis, e pela compreensão nos vários momentos em que precisei me dedicar com maior intensidade a este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, professores Jorge Brantes, Denise Barros, Letícia Casotti e Renato Cotta de Mello, pelas valiosas sugestões e contribuições, muitas das quais incorporadas a este trabalho.

A todos os entrevistados que disponibilizaram seus tempos para me contar suas histórias, e ajudaram a me tornar uma pessoa mais elevada.

À Teresa Campos, pelo enorme apoio, sempre solícita e pró-ativa em ajudar-me com as questões administrativas.

À CAPES e FAPERJ, pelo apoio financeiro e ao CNPq, pela verba para custeio de despesas de pesquisa.

## Resumo

Costa Filho, Murilo Carrazedo Marques da Costa; Rocha, Angela Maria Cavalcanti da. **Significados da educação e sua centralidade no consumo das famílias: um estudo interpretativo e comparativo entre classes sociais**. Rio de Janeiro, 2018. 379p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo de natureza qualitativa e interpretativa procurou investigar e comparar os significados que famílias de diferentes classes socioeconômicas atribuem à educação e à escolarização dos filhos, e como isso influencia o orçamento doméstico das famílias. Foram realizadas ao todo 76 entrevistas com pais e mães de 49 famílias de dois estratos sociais distintos: nova classe média (NCM) e classe média alta. O grupo da NCM foi ainda subdividido entre famílias que matriculam seus filhos em escolas privadas e famílias com filhos matriculados em escolas públicas, a fim de investigar diferenças dentro da nova classe média. Ao todo, quatro grupos distintos de famílias foram identificadas. Os dados indicam haver valorização em relação à educação em praticamente todas as famílias, mas de formas e intensidades diferentes, e guiadas por lógicas distintas. Mais importante, essas diferentes lógicas e significados orientam de forma substantiva a hierarquia de gastos da família. Dentro da NCM, prevalece a lógica da educação e dos diplomas escolares como instrumento para competição no mercado de trabalho. Contudo, há diferenças entre os grupos da NCM estudados. O primeiro grupo, famílias da NCM que matriculam os filhos em estabelecimentos de ensino particulares de baixo custo dos bairros dos subúrbios da cidade buscam uma estratégia de evitação de convívio de seus filhos com a “cultura desviante da favela”. Os gastos com educação são consideráveis, mas não há uma grande mobilização pelas melhores oportunidades educacionais para os filhos. O segundo grupo, formado predominantemente por famílias da NCM moradoras das favelas que investem na educação dos filhos, caracterizam-se por uma forte mobilização em torno da escolarização de seus filhos, na crença da educação de qualidade como ferramenta de mobilização social. Os gastos escolares assumem uma enorme centralidade nos orçamentos domésticos e grandes sacrifícios são feitos. O terceiro grupo, famílias com filhos em escolas públicas, moradoras das favelas cariocas, enxergam a escola e atividades complementares como importantes instrumentos para manter as mentes de seus filhos ocupadas e assim evitar as tentações do crime e de outras atividades desviantes que ocorrem no seio das comunidades onde habitam. Embora nessas famílias os gastos monetários com educação sejam bem mais reduzidos, a manutenção dos filhos na escola até a formatura no ensino médio,

muitas vezes sem a exigência de se trabalhar em paralelo, representa um investimento considerável, na forma de abdicação de receitas do trabalho dos filhos. Por fim, nas famílias de classe média alta aqui investigadas, a educação é altamente valorizada, mas as lógicas que regem os projetos de escolarização dos filhos são bem mais plurais, e vão além da visão instrumental da escola, incluindo também lógicas socializadoras e identitárias. Os gastos com educação e atividades extracurriculares são elevadíssimos e atingem proporções altas dos orçamentos domésticos, mas raramente representam sacrifícios consideráveis, já que as rendas discrecionárias dessas famílias são relativamente bem mais elevadas. Uma conjunção de fatores estruturais e culturais estão na base para explicações tentativas para as diferentes visões e lógicas do projeto escolar dos filhos destas famílias.

## **Palavras-Chave**

Educação; consumo; escolha de escola; escolarização; nova classe média; estudos interpretativos.

## Abstract

Costa Filho, Murilo Carrazedo Marques da Costa; Rocha, Angela Maria Cavalcanti da (Advisor). **Meanings of education and its centrality in household consumption: an interpretative and comparative study between social classes**. Rio de Janeiro, 2018. 379p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This qualitative and interpretative study sought to investigate and compare the meanings that families of different socioeconomic backgrounds attribute to the education and schooling of their children, and how this influences the families' household budget. A total of 76 interviews were conducted with parents of 49 families from two distinct social strata: the new middle class (NMC) and the upper middle class. The NMC group was further subdivided into families enrolling their children in private and public schools in order to investigate differences within the new middle class. Altogether, four distinct groups of families emerged. The data indicate that almost all families seem to value education, but in different forms and intensities and guided by different logics. More importantly, these different logics and meanings substantively guide the household's spending hierarchy. Within the NMC, the logic of education and school diplomas as an instrument for competition in the labor market prevails. However, there are differences between the NMC groups studied. The first group, NMC families who enroll their children in private low-cost schools in suburban neighborhoods, seek a strategy of avoiding their children's conviviality with the "deviant culture of the slums." Expenditures on education are considerable, but there is no great mobilization for the best educational opportunities for their children. The second group, formed predominantly by NMC slums families that invest in their children's education, are characterized by a strong mobilization around the schooling of their children, in the belief of quality education as a tool for social mobilization. School expenditures take on a huge centrality in household budgets and great sacrifices are made towards their children's education project. The third group, families with children in public schools, mainly living in the slums of Rio de Janeiro, see school and complementary activities as important instruments to keep the minds of their children occupied and thus avoid the temptations of crime and other deviant behaviors that occur within the communities where they live. Although monetary expenditures on education are much lower in these families, the maintenance of children in school up to high school graduation, often with tolerance from parents for the requirement to work in



parallel to their studies, represents a considerable investment in the form of abdication of additional labor income to the household. Finally, in the upper-middle-class families investigated here, education is highly valued, but the logic that governs the schooling of their children is much more pluralistic, and goes beyond the instrumental vision of the school, including also socializing and identity logics. Expenditures on education and extracurricular activities are very high and reach high proportions of household budgets, but rarely represent considerable sacrifices, since the discretionary incomes of these families are relatively much higher. A conjunction of structural and cultural factors are the basis for tentative explanations for the different views and logics of the schooling project of the children of these families.

## **Keywords**

Education; consumption; school choice; new middle class; interpretative studies.

## Sumário

<b>1 Introdução e problema de pesquisa .....</b>	<b>15</b>
1.1 Contextualização.....	15
1.2 Problema e pergunta de pesquisa.....	18
1.3 Relevância.....	19
1.4 Delimitações do estudo.....	22
1.5 Definições de Termos .....	23
<b>2 Referencial teórico.....</b>	<b>29</b>
2.1 Consumer Culture Theory.....	30
2.1.2 Cultura .....	35
2.1.3 Consumo e cultura .....	37
2.1.4 Cultura da Pobreza e Isolamento Social .....	42
2.2 Classe Social e Consumo.....	56
2.2.1 Teorias e abordagens pré-Bourdieu.....	56
2.2.2 Pierre Bourdieu .....	62
2.2.3 Críticas à Teoria de Bourdieu .....	72
2.2.4 Douglas Holt: O resgate de Bourdieu de seus críticos .....	76
2.2.5 Atualização da teoria de Bourdieu: a contribuição dos estudos de consumo .....	82
2.3 Reprodução.....	89
2.4 Significados e estratégias escolares .....	98
2.4.1 Estratégias escolares de Van Zanten e Dubet e Martucelli.....	100
2.4.2 Diferenças entre classes .....	102
<b>3 Método.....</b>	<b>107</b>
3.1 Tipo de Pesquisa: abordagem qualitativa interpretativa .....	107
3.2 Abordagem Abdutiva .....	109
3.3 Entrevista em Profundidade .....	112
3.4 Método Comparativo.....	115
3.5 Seleção dos Informantes .....	117
3.6 Coleta dos Dados.....	121
3.7 Perfil dos Entrevistados .....	134
3.8 Análise dos Dados .....	142
3.9 Limitações da Pesquisa .....	150
<b>4 Resultados.....</b>	<b>153</b>
4.1 Caracterização dos Grupos .....	153

4.1.1 Nova Classe Média (NCM) .....	153
4.1.2 Classe Média Alta (CMA) .....	164
4.2 Significados da educação .....	166
4.2.1 Nova Classe Média (NCM) .....	166
4.2.1.1 Famílias da NCM não investidoras .....	168
4.2.1.2 Famílias da NCM Investidoras .....	174
4.2.2 Classe Média Alta (CMA) .....	184
4.3 Escolhas de escolas.....	189
4.3.1 Famílias da NCM não investidoras .....	190
4.3.2 Famílias da NCM Investidoras – Asfalto.....	199
4.3.3 Famílias da NCM Investidoras – Favela .....	207
4.3.4 Famílias da Classe Média Alta (CMA) .....	215
4.4 Consumo e hierarquia de gastos .....	223
4.4.1 Nova Classe Média .....	224
4.4.2 Classe Média Alta.....	270
<b>5 Análise .....</b>	<b>279</b>
5.1 Fatores Culturais, Fatores Estruturais e Isolamento Social .....	279
5.1.1 Fatores Estruturais .....	280
5.1.2 Fatores Culturais .....	283
5.2 Isolamento Social .....	292
5.3 Mecanismos de Assimilação e Ruptura.....	295
5.3.1 Assimilação.....	295
5.3.1.1 Naturalização.....	295
5.3.1.2 Relativização .....	297
5.3.2 Mecanismos de Ruptura .....	302
5.3.2.1 Vivência .....	304
5.3.2.2 Choque de Realidade.....	306
5.3.2.3 Modelos de Referência (Role Models) .....	307
5.3.2.4 Casualidade.....	314
5.4 Considerações Finais .....	317
<b>6 Considerações finais .....</b>	<b>321</b>
6.1 Síntese do estudo.....	321
6.2 Respostas às perguntas de pesquisa e conclusões .....	323
6.3 Contribuições do estudo.....	329
6.3.1 Contribuições teóricas.....	329
6.3.2 Contribuições práticas e implicações gerenciais .....	333
6.4 Sugestões de estudos futuros.....	337

<b>7 Referências bibliográficas .....</b>	<b>339</b>
<b>8 Apêndices .....</b>	<b>355</b>
8.1 Roteiros de entrevista .....	355
8.1.1 Famílias NCM Investidoras (Escola Particular).....	355
8.1.2 Famílias NCM não Investidoras (Escola Pública) .....	358
8.1.3 Famílias da CMA.....	361
8.2 Narrativas de vida dos entrevistados da NCM.....	364
8.3 Capital cultural dos informantes .....	374
8.4 Depoimentos comparativos de pais e filhos de famílias da NCM Pública em relação a preferências musicais.....	378

## Lista de figuras

Figura 1 – Espaço das posições sociais e espaços de estilo de vida .....	65
Figura 2 – Processo de recrutamento dos informantes .....	117
Figura 3 – Representação esquemática das classes pesquisadas.....	121
Figura 4 – Esquematização das unidades de análise do estudo .....	122
Figura 5 – Critério de pertencimento dos grupos investigados .....	122
Figura 6 – Planilha de mapeamento de códigos e categorias de análise.....	148
Figura 7 – Condução do trabalho de campo da pesquisa utilizando-se o método abduativo .....	148
Figura 8 – Impacto de fatores estruturais econômicos .....	318
Figura 9 – Impacto de fatores culturais em famílias da NCM .....	318

## Lista de quadros

Quadro 1 – Faixas de renda per capita, em reais (R\$) .....	119
Quadro 2 – Resumo dos critérios de perfil para seleção dos informantes .....	121
Quadro 3 – Entrevistados e condução das entrevistas – NCM investidora.....	123
Quadro 4 – Entrevistados e condução das entrevistas – NCM não investidora.....	125
Quadro 5 – Entrevistados e condução das entrevistas – CMA .....	126
Quadro 6 – Entrevistas realizadas .....	131
Quadro 7 – Perfil dos Entrevistados – NCM Investidoras “Asfalto” .....	135
Quadro 8 – Perfil dos Entrevistados – NCM Investidoras “Favela” .....	136
Quadro 9 – Perfil dos Entrevistados – NCM Não Investidoras .....	137
Quadro 10 – Perfil dos Entrevistados – Classe Média Alta (CMA) .....	138
Quadro 11 – Ranking de renda per capita e de pontos ABEP das famílias da NCM.....	141
Quadro 12 – Levantamento de gastos com educação das famílias da NCM investidora.....	224
Quadro 13 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Pereira vs. Silva .....	236
Quadro 14 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Lima vs. Gomes .....	247
Quadro 15 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Amorim vs. Costa.....	255
Quadro 16 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Souza vs. Figueiredo .....	261
Quadro 17 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Aragão vs. Martins .....	269
Quadro 18 – Levantamento de gastos com educação das famílias da CMA .....	271
Quadro 19 – Principais diferenças entre os grupos estudados .....	326
Quadro 20 – Principais diferenças entre os grupos estudados quanto ao perfil de consumo e hierarquia de gastos no lar .....	327

# 1

## Introdução e problema de pesquisa

Este trabalho buscou investigar e comparar os significados atribuídos à educação entre famílias situadas nos extremos do estrato socioeconômico mais representativo da composição de classes sociais brasileira: a classe média. Neste sentido, procurou-se explorar as diferenças das lógicas escolares entre famílias da nova classe média, no extremo inferior, e famílias da classe média alta, no extremo superior da classe média.

### 1.1

#### Contextualização

Segundo pesquisa do Data Popular, instituto de pesquisa que se especializou no segmento de baixa renda, depois dos eletrodomésticos e móveis e da posse de cartões de crédito, a educação passou a ser priorizada entre os consumidores na NCM (RIOS, 2012). De acordo com as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um incremento de 2,06 milhões de matrículas na rede privada de ensino nos últimos 15 anos, entre 2002 e 2017, um crescimento de 30%, ao passo que, no mesmo período, a rede pública de ensino vivenciou uma redução de 8,17 milhões de matrículas, uma queda de 17% (INEP, 2018).<sup>1</sup> Esse movimento chamou a atenção da mídia e de institutos de pesquisa. Segundo o instituto de pesquisa Data Popular, essa migração se deve à percepção pela classe C de que a educação é a melhor estratégia de ascensão social: 89% dos entrevistados de uma pesquisa com 5.000 famílias brasileiras enxergam a educação como o meio mais seguro de se alcançar um bom futuro. O estudo concluiu que as crianças da classe C já representam metade das matrículas da rede privada de ensino (SANCHEZ, 2011).

A crise econômica que o país vivenciou nos últimos três anos freou esse movimento: em 2017, a rede privada de ensino perdeu 96.400 matrículas em relação ao seu ápice em 2014, uma redução de 2,2% (INEP, 2018). Algumas matérias mais recentes publicadas na grande mídia vêm apontando para o fenômeno inverso, de

---

<sup>1</sup> Além do efeito de migração de alunos para rede privadas, a queda do total de matrículas da rede pública se deve também a mudanças demográficas da população brasileira, que envelheceu ao longo da última década.

famílias migrando da escola particular para a pública (COSTAS; DELLA BARBA, 2015; AQUINO, 2016). Contudo, quando comparamos com a rede pública, também se observa uma queda semelhante do número de matrículas, na ordem de 2,4%. Este fenômeno pode ser em parte explicado por mudanças estruturais demográficas na pirâmide etária da população e pela tendência de redução da defasagem idade-série do alunado em geral. No Rio de Janeiro, *locus* deste estudo, este mesmo fenômeno aconteceu, com dinâmicas um pouco diferentes. No mesmo período de 15 anos, o crescimento percentual de matrículas na rede privada foi de 20%, menor se comparado à média do Brasil. Por outro lado, a queda das matrículas da rede pública foi maior do que a média nacional, na casa de 20%. No estado do Rio, mesmo durante crise, a rede privada de ensino voltou a crescer em 2017, diferente da média nacional, registrando um aumento de 1,5% no número de matrículas em relação ao ano anterior.

Quando se compara a queda acumulada nos anos de 2015 e 2016, auge da crise econômica, de 40% da produção de veículos, 30% de motos, 29% de eletroeletrônicos, 31% de telefones celulares, e 57% de computadores e tablets<sup>2</sup> – itens que são símbolos da ascensão da nova classe média – com a redução de matrículas na rede privada de apenas 2,2%, praticamente igual à queda de matrículas na rede pública de 2,1%, neste mesmo período, pode-se sugerir que a crise parece ter afetado menos o desejo de investimento em educação das famílias brasileiras. Os dados parecem indicar que a educação passou a ganhar um novo espaço no orçamento das famílias que têm liderado o movimento de crescimento da rede privada de ensino: a classe média emergente ou a chamada nova classe média (NCM). Assim, mesmo que a crise econômica venha a afetar negativamente essa tendência recente, o fenômeno que se pretende investigar aqui não perde sua relevância, e espera-se uma retomada de crescimento tão logo a crise passe (o que já aconteceu no estado do Rio de Janeiro em 2017), uma vez que a educação parece ter sido incorporada aos valores desta nova classe média.

Estudos que investigam esse fenômeno são relativamente escassos e limitados a consultorias e institutos de pesquisa para fins comerciais. Na academia,

---

<sup>2</sup> Calculados a partir de dados disponibilizados nos sites da Fenabrave, Federação Nacional da Distribuição de Veículos Automotores ([www.fenabrave.org.br](http://www.fenabrave.org.br)) e da Abnee, Associação Brasileira da Indústria Eletroeletrônica (<http://www.abinee.org.br>).



a investigação do interesse das famílias da NCM em investir na educação dos filhos, sob a ótica do consumo, é praticamente inexistente, à exceção da dissertação de mestrado de Nascimento (2016) e do artigo de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017). Assim, preencher essa lacuna de pesquisa pode revelar *insights* valiosos para os lados da oferta e demanda de ensino privado, assim como para políticas públicas de ensino.

O ato de consumo estende-se para além de seu propósito utilitário e funcional, e encontra-se impregnado de significados. Os consumidores utilizam o consumo para, entre outras coisas, reafirmar identidades, definir suas posições na hierarquia social, distinção, status etc. Os produtos e serviços podem, assim, funcionar para declarar e demarcar o pertencimento a uma classe ou outra (ROCHA; ROCHA, 2007). Para o grande contingente de consumidores emergentes, os bens e serviços assumem significados com contornos próprios, como, por exemplo, símbolos de ascensão social (BARROS; ROCHA, 2009; CASTILHOS; ROSSI, 2009). Estuda-se aqui a educação como consumo, e como tal, entender os significados atribuídos à educação pelas famílias que emergiram da base da pirâmide para os estratos inferiores da classe média. Agora providas de mais recursos financeiros, investir na educação da prole se torna uma possibilidade mais concreta. A educação passa a competir com outros itens de consumo na renda discricionária da família na hierarquização de gastos domésticos. A abordagem interpretativa utilizada nesta tese possibilita uma análise que potencializa descobertas que podem ir além da superfície dos dados, revelando manifestações subjacentes aos aspectos mais objetivos e racionais revelados nos discursos dos consumidores (como, por exemplo, nas pesquisas comerciais). Por meio de abordagem qualitativa e inserindo-se no paradigma interpretativo, essa pesquisa se situa na corrente do *Consumer Culture Theory* (CCT) do marketing.

Nessa perspectiva, os atos de consumo são impregnados de significados que se sobrepõem às motivações de ordem econômica e material. Nesta tese, como já colocado, aborda-se a educação como consumo, onde as decisões relativas às escolhas de estabelecimentos escolares pelas famílias da nova classe média serão analisadas sob a perspectiva da CCT. Mais especificamente, a perspectiva adotada é a do consumo simbólico da educação e os significados atribuídos a ela. Essa perspectiva permite uma análise mais rica, densa e profunda das motivações que

levam essas famílias a despender recursos – em geral escassos, e dentro de uma complexa hierarquia de gastos e *trade-offs* de consumo – para os projetos de escolarização de seus filhos. Esta tese parte dos achados de um primeiro estudo sobre o tema (NASCIMENTO, 2016), e procura construir sobre eles, ao comparar os significados da educação entre diferentes estratos da classe média, analisando as diferenças que marcam famílias provenientes de diferentes contextos sociais e culturais.

## 1.2

### Problema e pergunta de pesquisa

A princípio, poder-se-ia sugerir que a mera busca por um ensino de melhor qualidade seria suficiente para explicar o fenômeno de migração de alunos da rede pública para a rede privada. Contudo, a pesquisa de Nascimento (2016) com esse segmento revelou aspectos que vão além de motivações instrumentais. Além do desejo de uma educação de melhor qualidade, a escola privada representa, entre outras coisas, um mecanismo de aquisição de capital cultural e social para essas famílias (NASCIMENTO, 2016). Destarte, o investimento das famílias da NCM em educação é recheado de significados que transcendem os fatores utilitários tradicionais, como qualidade de ensino, por exemplo. Contudo, esse estudo pioneiro limitou-se a investigar as famílias da NCM que matriculam seus filhos em escolas privadas. Não se pode inferir, por exemplo, quais significados são, de fato, específicos a esse grupo social, já que alguns dos achados de pesquisa podem, eventualmente, ser compartilhados por indivíduos das frações mais altas da classe média. Assim sendo, buscou-se investigar também o significado da educação para famílias da classe média alta e identificar diferenças e semelhanças entre estas diferentes frações da classe média.

Outra questão importante é que, a despeito do fenômeno de migração de famílias da NCM para a escola privada, ainda predomina nesse estrato de renda a opção pela escola pública. É importante entender porque famílias semelhantes, pelo menos em relação ao nível de renda familiar e per capita, adotam prioridades distintas quando o assunto é a educação de seus filhos. Nesse sentido, o estudo pretende investigar também as diferenças entre famílias da NCM que investem e que não investem na educação, quanto à lógica de consumo e à posição da educação

na hierarquia de gastos da família. A ampliação do grupo a ser investigado permite avaliar diferenças de significados tanto entre classes (NCM x classe média alta) quanto intraclasses (NCM que investe na escola particular x NCM que mantém os filhos na escola pública) e identificar que aspectos são específicos a cada grupo. Nesse sentido, o presente estudo busca também comparar diferentes grupos no que tange às suas visões em relação à educação e aos gastos (ou não) na escolarização dos filhos. As seguintes perguntas de pesquisa orientam a tese:

- 1. Quais os significados atribuídos à educação por diferentes estratos da classe média (NCM vs. CMA)?**
- 2. Que diferenças marcam as famílias da NCM que realizam gastos em educação daquelas que não o fazem?**
- 3. Como as diferentes percepções e lógicas destas famílias em relação à educação influenciam o consumo e a hierarquia de gastos do lar?**
- 4. Por que, entre famílias da NCM de nível de renda semelhantes, algumas investem em educação e outras não?**

Uma análise comparativa pode oferecer valiosos *insights* acerca das diferenças e semelhanças entre esses grupos. Por exemplo, os estudos de Holt (1998) e Üstüner e Holt (2010) revelaram diferenças relevantes ao comparar consumidoras de classe média alta de diferentes níveis de capital cultural (alto e baixo capital cultural). O presente estudo realiza uma abordagem comparativa semelhante, ao comparar os significados atribuídos à educação entre a nova classe média e classe média alta junto a 49 famílias, em um total de 76 entrevistas.

### **1.3 Relevância**

O presente estudo traz contribuições teóricas e práticas à literatura do marketing. No que tange à sua relevância teórica, espera-se, em primeiro lugar, que o estudo amplie o conhecimento do comportamento de um grupo de consumidores relativamente negligenciados no marketing: os consumidores de uma nova classe média, emergente, que experimentou uma ascensão social em suas trajetórias de vida. Apesar do interesse crescente de acadêmicos do marketing pelo consumo nos estratos inferiores de renda na última década, a literatura sobre o tema é ainda relativamente escassa, principalmente no âmbito internacional. Em segundo lugar,

o estudo proposto investiga a educação como consumo, um tema até hoje muito pouco explorado no marketing, sobretudo dentro do escopo do presente estudo, que trata do ensino básico. Assim, a investigação de um item de consumo que apenas recentemente se inseriu na estrutura de gastos das famílias dos estratos inferiores da classe média pode trazer descobertas interessantes. Em terceiro lugar, o estudo se estende também à classe média alta, o que possibilita entender diferenças entre segmentos distintos da classe média. A maioria dos estudos de marketing envolvendo consumidores de estratos inferiores se limitou a investigar este segmento isoladamente. É possível que alguns dos fenômenos observados sejam comuns aos consumidores de ambas as classes. Assim, um estudo comparativo ajuda a entender que fenômenos ou comportamentos são inerentes a cada classe. Em quarto lugar, o estudo qualitativo interpretativo tem o potencial de desvendar processos e mecanismos subjacentes aos processos de formação, assimilação e ruptura de modelos culturais dominantes. Assim, a investigação de significados atribuídos a um bem intangível e pouco explorado junto a um estrato social igualmente pouco estudado pode lançar luz e revelar *insights* com potencial de agregar valor às teorias existentes de comportamento do consumidor, sobretudo aos arcabouços teóricos abarcados pela *Consumer Culture Theory* (CCT).

A relevância prática do estudo está fundamentada no significativo aumento do número de matrículas da rede privada de ensino na última década, como já apontado anteriormente. Se forem levados em conta os efeitos demográficos de redução da população jovem brasileira, pode-se estimar que a migração líquida real de matrículas da rede pública para a privada entre 2002 e 2017, foi, de fato, cerca de 2,8 milhões<sup>3</sup>. Esse expressivo aumento de alunos tem implicação direta na cadeia de valor do mercado de educação privada. As estimativas do tamanho desse mercado variam, de acordo com a fonte, de 50 a 100 bilhões de reais. Segundo reportagem da revista *Isto É Dinheiro*, trata-se de um mercado que movimenta

---

<sup>3</sup> Se aplicássemos uniformemente a taxa de queda de 11% do total de matrículas entre 2002 e 2017 (54.716.609 para 48.603.093) igualmente para a rede privada, teríamos 6.066.126 matrículas na rede privada em 2017. A diferença ( $8.887.062 - 6.066.126 = 2.820.935$ ) seria o número líquido de matrículas que migraram da rede pública para a rede privada de ensino. Trata-se de uma estimativa com algum grau de imprecisão, porque seria necessário levar em consideração também outros dois vetores, em sentidos opostos: a tendências de redução da taxa de evasão escolar (o que aumentaria a permanência de jovens na escola, contribuindo para o aumento de matrículas) e a tendência de redução de defasagem idade-série (o que promoveria a saída do jovem mais cedo do mercado escolar, contribuindo para a redução do número de matrículas)

cifras bilionárias no Brasil, estimado em 51 bilhões de reais, e que já atrai o interesse de grandes investidores e fundos de *private equity* (KROEHN, 2017). Estima-se que o mercado de ensino básico no Brasil, somando-se os segmentos de sistemas de ensino, editoras, escolas, cursos e *after-school*, representa um volume de 102 bilhões de reais (SOMOS EDUCAÇÃO, 2015). Dessa forma, o fenômeno de migração de matrículas para o setor privado alimenta a indústria com novas oportunidades.

Embora o volume movimentado pelo mercado de ensino básico privado seja expressivo, o movimento de profissionalização da gestão e consolidação do setor ainda está longe de atingir os mesmos patamares do ensino superior. O mercado é ainda consideravelmente fragmentado. Os cinco maiores grupos educacionais que atuam nesse mercado não detêm mais de 5% das 40 mil escolas privadas espalhadas pelo Brasil (KROEHN, 2017). Os quatro maiores grupos privados (em números de alunos) que atuam no mercado de ensino básico (SEB, Eleva, Somos Educação e Positivo) detêm apenas cerca de 137 mil das 8,9 milhões de matrículas das escolas privadas. Em contrapartida, no mercado de ensino superior, a consolidação do setor é intensa e movimenta cifras bilionárias. Por exemplo, a fusão das redes Kroton e Anhanguera gerou o maior grupo educacional do mundo com um milhão de alunos e 3 bilhões de reais em faturamento. Tomando-se como tendência o que já acontece no mercado de ensino superior, pode-se inferir o grande potencial no setor de educação básica privada, cuja atratividade aumenta com a entrada da NCM nesse setor. Recentemente, o grupo Kroton Educacional, um gigante no setor de educação superior, comprou a Somos Educação pelo valor 4,6 bilhões de reais, e também adquiriu a Rede Pitágoras, em busca de se consolidar como o maior grupo de educação básica do país (TUNEDUC, s.d.)<sup>4</sup>. Contudo, este movimento e interesse relativamente recente dos investidores tem se concentrado no mercado de alunos com perfil de renda mais alta. Há um enorme espaço de 40 milhões de alunos, quase 82% do total de matrículas do ensino básico, na rede pública de ensino. Uma parte deste alunado, dependendo da proposta de valor oferecida às famílias de renda mais baixa, pode migrar para o ensino privado e reforçar ainda mais a tendência

---

<sup>4</sup> O relatório “Perfil do Mercado de Ensino Básico no Brasil” não disponibiliza autor e nem data. Ele foi baixado da página principal do website da consultoria: <http://www.tuneduc.com.br/>, em 20/05/2018.

observada nos últimos 15 anos, especialmente quando, e se, um novo ciclo econômico pujante voltar a se estabelecer no País. Entender melhor como essas famílias da NCM percebem e dão valor à educação, é, portanto, relevante para os gestores do mercado de educação privada e também aos de políticas públicas.

#### **1.4 Delimitações do estudo**

As principais delimitações desse estudo têm como objetivo tornar a seleção dos participantes mais homogênea intragrupos e mais heterogênea entre grupos, já que a pesquisa busca fazer comparação entre famílias de diferentes estratos socioeconômicos. Outra delimitação importante refere-se ao foco de investigação do tema: a educação como consumo. Embora o estudo se alicerce, em parte, em arcabouços teóricos extraídos da Sociologia e da Antropologia, o fio condutor da pesquisa é a investigação dos significados atribuídos à educação pelos pais das famílias da NCM e CMA, e como isso influencia as escolhas escolares, em especial a opção pela educação privada em detrimento da opção pública e gratuita. Portanto, pode-se encarar a educação como um produto ou serviço que se insere em uma hierarquia de gastos, competindo com diversas categorias de despesas, tais como alimentação, transporte, moradia, entretenimento etc., sob a perspectiva da CCT.

Foram estudadas famílias com filhos matriculados nos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Ou seja, famílias cujos filhos encontram-se na faixa etária de 13 a 17 anos. Essa delimitação pretende mitigar variações advindas de diferenças nos estágios de ciclo de vida das famílias. Estão fora do escopo do estudo, portanto, as famílias com filhos matriculados em creches, ciclos de alfabetização ou no primeiro ciclo do ensino fundamental. Também não foram investigadas famílias com filhos em cursos superiores.<sup>5</sup>

Outra delimitação do estudo refere-se à quantidade de filhos ou dependentes na família investigada. As famílias dos estratos inferiores, devido a limitações

---

<sup>5</sup> Houve apenas uma exceção de uma família cuja única filha havia acabado de ingressar no ensino superior. Neste caso, o foco da investigação durante a entrevista foi sobre a trajetória da filha ao longo do ensino básico. Houve também famílias com um ou mais filhos mais velhos que cursavam o ensino superior ou haviam concluído o ensino médio (ou abandonado os estudos antes de completar o ensino básico). Nestes casos, na maioria das vezes, o foco da entrevista recaiu sobre o filho que estava matriculado no ensino básico.

orçamentárias, tendem a investir em educação à medida que a família cresce, porém até certo limite (CARVALHO; KASSOUF, 2009). Assim, a fim de conferir maior homogeneidade aos achados de pesquisa, pesquisaram-se famílias com no máximo três filhos dependentes, em idade escolar, sendo oportuno observar que a maioria das famílias da NCM investigadas tinha no máximo dois filhos dependentes. Entende-se aqui como dependentes os filhos que ainda residem com os pais e dependem total ou parcialmente da renda dos pais para sua subsistência.

Por fim, a pesquisa foi conduzida exclusivamente com famílias do município do Rio de Janeiro, e seus achados refletem as perspectivas e experiências vividas por famílias expostas ao sistema escolar do município. Contudo, não há razões para se acreditar que os achados de pesquisa deste estudo sejam muito distintos em outros contextos geográficos do país.

## 1.5

### Definições de Termos

Esclarece-se a seguir o uso de algumas nomenclaturas chave adotadas neste estudo.

#### Consumo x Investimento

É importante atentar que, neste trabalho, são utilizados ambos os termos consumo e investimento para designar os gastos em educação. López-Ruiz (2009) argumenta que, após o desenvolvimento da teoria do capital humano, no início da década de 1960, a fronteira conceitual entre consumo e investimento ficou mais difusa. Em seus artigos seminais, Schultz (1959, 1961), defendia a ideia de que indivíduos em si mesmos são uma forma de riqueza, e que isso não deve ser ignorado no cálculo econômico. Ou seja, gastos com educação, capacitação, saúde etc. do indivíduo aumentam seu valor. Assim, para Schultz (1961), muito do que é considerado como consumo constitui na verdade um investimento em capital humano. Para o autor, os gastos deveriam ser classificados em três categorias: (1) gastos como consumo puro, que satisfazem as preferências do consumidor, sem incrementar suas capacidades; (2) gastos com investimento puro, que aumentam as capacidades, mas não satisfazem qualquer preferência subjacente ao consumo (3) e gastos híbridos, que englobam as duas manifestações. Schultz (1961) defende que a educação pertence ao terceiro tipo de gasto, ou seja, é parte investimento e parte

consumo. Mais tarde, Schultz (1973, apud LÓPEZ-RUIZ, 2009) introduz o conceito de consumo presente e consumo futuro, defendendo que a educação como consumo futuro de longo prazo é de importância maior do que a educação como consumo em curso. Quando se considera que o investimento se caracteriza pelo uso de um recurso presente para geração de retornos financeiros no futuro, a alocação de recursos em educação pode ser considerada um investimento em capital humano, já que o nível de renda de um indivíduo é correlacionado com seu nível de escolaridade. López-Ruiz (2009) argumenta que, na teoria do capital humano, o consumo muitas vezes pode ser transformado em investimento, onde os indivíduos se capitalizam consumindo. A classificação da educação como consumo ou investimento, segundo o autor, pode ser contextual. O gasto em um curso de francês para uma viagem de lazer à França tem mais características de consumo, ao passo que se a viagem for a negócios pode representar mais um investimento.

Portanto, em linha com a teoria de capital humano, os gastos da família com educação são encarados predominantemente sob a perspectiva híbrida de Schultz (1961). Destarte, fala-se em famílias investidoras da NCM aquelas que despendem recursos para o projeto de escolarização dos filhos, em oposição às famílias não investidoras que matriculam seus filhos na rede pública de ensino e praticamente não têm gastos com educação. O termo investimento é utilizado quando tratamos dos significados da educação dos pais em relação aos projetos escolares dos filhos e às lógicas que orientam suas escolhas e decisões no que tange às questões escolares, em geral de caráter mais permanente e de longo prazo.

Em algumas situações, esta tese utiliza também o termo “consumo”, especialmente nos contextos onde se compara os gastos correntes das famílias com mensalidades escolares, material didático e atividades extracurriculares com outros consumos no lar. Esta nomenclatura está em linha com a utilizada pelo IBGE, por exemplo, na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), onde a educação é um dos itens que compõem as despesas correntes dos lares. Aliás, diferente do proposto nesta tese, o IBGE considera a educação como despesas de consumo dentro da categoria maior “despesas correntes”, junto com despesas de alimentação, transporte, habitação, vestuário etc. A nomenclatura utilizada pelo IBGE pode ser adequada para uma fotografia da situação familiar no momento do levantamento. O termo consumo ou consumidor pode ser adotado também em um contexto de



escolhas escolares, especialmente as escolhas de estabelecimento de ensino. Neste caso, adota-se a posição defendida por Coleman (1992), de pais que se comportam como verdadeiros consumidores em suas decisões sobre as escolas dos filhos. Ou seja, o termo investimento é utilizado predominantemente quando se trata de lógicas e projetos escolares destas famílias em relação à sua prole. Quando o contexto é de discussão das dinâmicas e hierarquias de gastos presentes, de uma competição por diferentes consumos dentro do lar, tende-se a utilizar os termos “despesas”, “gastos” e “consumo”.

#### Nova Classe Média x outros termos

Nesta tese, utiliza-se o termo “nova classe média” (NCM) para designar as famílias que ascenderam socialmente para a classe C brasileira. Este foi o termo cunhado por Marcelo Neri (2011) em seu livro *Nova Classe Média: o lado brilhante da base da pirâmide*, para designar estas famílias. Neri (2011) define sua nova classe média em termos econômicos, baseado na renda per capita de uma unidade básica de consumo representada pelo domicílio. O autor se justifica alegando que “as pessoas entendem com mais facilidade a métrica de renda, que faz parte de seu dia a dia” (p.79), em contraposição ao sistema de pontos utilizado pelo Critério Brasil da ABEP. Para Neri (2011), “a classe C é a imagem mais próxima da média da sociedade brasileira” (p.83).

Diversos outros termos são empregados para designar o grupo estudado nesta tese. Um deles é “consumidores de baixa renda”, que foi rejeitado por ser amplo demais, podendo incluir desde uma população que vive sob a lógica da subsistência até indivíduos que participam, embora com limitações, da sociedade de consumo. Jessé de Souza (2010) critica o termo “nova classe média” por argumentar que é inadequado se falar em classe média apenas pelo aumento do poder aquisitivo, uma vez que este grupo não compartilha muitos dos valores da classe média, como educação, ideologia política etc. O autor prefere o termo “nova classe trabalhadora” ou “batalhadores brasileiros” para designar uma parcela da população cujo trabalho a fez ascender economicamente, permitindo-lhe adquirir e consumir bens e serviços com um grande esforço de longas jornadas de trabalho.

No campo da sociologia utiliza-se muito o termo “classes populares”, talvez por influência do sociólogo Pierre Bourdieu, que recorria a este termo para designar

as classes inferiores à classe média. Novamente, o termo parece ser amplo demais para designar o público investigado nesta tese. Por esse motivo, preferiu-se não utilizar o termo “classe trabalhadora”, muito utilizado na literatura americana, inclusive nos estudos de consumo.

É importante atentar que, quando utilizados em contextos em que se faz referência a outros estudos, busca-se preservar os termos utilizados em seus contextos originais, especialmente no capítulo seguinte, que trata do referencial teórico da tese, justamente por não ser possível precisar com exatidão, em muitos casos, a que recorte de classe socioeconômica os autores estão se referindo. Interpretá-los como nova classe média seria um exercício de imprecisão ainda maior.

### Favelas x comunidades

Muitos dos entrevistados da NCM desta tese eram moradores de favelas cariocas. Ao longo do texto, preferiu-se adotar o termo favela para designar estas aglomerações urbanas que foram visitadas. O Plano Diretor da Secretaria Municipal de Habitação do Rio de Janeiro definia favela como “área predominantemente habitacional, caracterizada por ocupação da terra por população de baixa renda, precariedade da infraestrutura urbana e de serviços públicos, vias estreitas e de alinhamento irregular, lotes de forma e tamanho irregular e construções não licenciadas, em desconformidade com os padrões legais” (FREIRE, 2011). Há um debate sobre o uso do termo favela, que ganhou uma conotação negativa e depreciativa com o passar do tempo, dando lugar ao termo “comunidade” para amenizar o estigma atribuído aos termos “favela” e “favelado” (FREIRE, 2011). O termo favela tem sido preferido como símbolo de identidade cultural por algumas vozes importantes, como o jornalista André Fernandes, fundador da Agência de Notícias das Favelas, que em seu site debate o tema:

Tenho observado há muito tempo que a elite e a grande mídia tentam chamar as favelas de comunidades e isso me traz uma grande indignação, pois do meu ponto de vista, isso nada mais é que uma tentativa de descaracterizar a favela e amenizar a situação de pobreza extrema que vive nossa cidade. [...] Favela é favela e caso aconteça de um dia deixar de ser favela, como querem alguns, não será porque os governantes são bonzinhos, mas porque houve muita cobrança por parte de vários líderes, que deram suas vidas para que hoje elas tivessem as melhorias que estão recebendo<sup>6</sup>.

Renato Meirelles, da consultoria Data Popular, e Celso Athayde, um dos fundadores da Central Única das Favelas, duas vozes importantes na literatura sobre a vida dos moradores de favela, e autores do livro *Um País Chamado Favela* (2014), afirmam que

...a resistência político-cultural do povo das favelas ou comunidades tem procurado preservar, reafirmar e redescrever a palavra ‘favela’, transformando-a em valor positivo, símbolo de orgulho popular, a coesionar os grupos sociais que têm pago o preço da longa discriminação, indissociável da exploração econômica (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014, prefácio)<sup>7</sup>.

Seguindo essa linha, o termo “favela” é preferido neste texto. O termo “comunidade” é utilizado predominantemente quando os próprios entrevistados utilizam o termo.

---

<sup>6</sup> Extraído da página do site <http://www.anf.org.br/favelas-ou-comunidades/>

<sup>7</sup> A versão digital deste livro não disponibiliza a paginação, sendo impossível determinar em que página ocorre esta citação.



## 2 Referencial teórico

Praticamente não há, na literatura do comportamento do consumidor, estudos que abordem a educação como consumo. Portanto, o enfoque deste capítulo é a apresentação do arcabouço teórico que serve de base para este estudo. Não se trata, desta forma, de uma revisão de estudos sobre o tema da educação como consumo na literatura do marketing porque eles são praticamente inexistentes. Estudos empíricos que apresentam ligação com os achados de pesquisa desta tese, de outros campos do conhecimento, serão apresentados, quando relevantes, no capítulo de resultados.

O foco desta tese é a educação como consumo, que busca entender que significados as famílias de diferentes estratos da classe média atribuem à educação, e que diferenças marcam estas famílias. Portanto, busca-se neste capítulo apresentar os elementos teóricos sobre os quais esta tese se alicerça e com os quais os achados de pesquisa e análise de resultados dialogam. O capítulo está dividido em quatro seções. A primeira seção trata de teorias e discussões que abordam o tema da cultura e do consumo, e inicia-se com a apresentação da corrente do marketing que se alinha com a abordagem desta pesquisa: a *Consumer Culture Theory*. Em seguida, é dado um passo atrás para uma discussão do conceito de cultura, com enfoque nos pontos de vista da antropologia. Na subseção seguinte, apresentam-se as teorias e perspectivas dos principais autores que estudam o consumo sob a perspectiva da cultura. Por fim, apresenta-se uma literatura importante para os propósitos desta tese, sobre a cultura da pobreza e a teoria do isolamento social e os efeitos de território.

Sendo um estudo de comparação de consumo entre classes sociais, a segunda seção introduz as teorias sobre classes sociais e consumo, com especial enfoque à teoria social de distinção do sociólogo Pierre Bourdieu, que junto com Jean Passeron, formulou também uma importante teoria da reprodução social baseada na escola como perpetuadora das desigualdades entre classes, que é apresentada na terceira seção do capítulo. Por fim, na quarta seção, abordam-se as estratégias e lógicas escolares que orientam as famílias de diferentes classes sociais em relação aos projetos escolares para seus filhos.

## 2.1

### **Consumer Culture Theory**

A escola de pensamento do comportamento do consumidor surgiu por volta da década de 1950, quando os estudiosos estavam preocupados em desenvolver modelos de comportamento de compra. Durante muito tempo a disciplina se ancorou nas teorias e métodos da psicologia para aplicação aos fenômenos de consumo (SHAW; JONES, 2005). Predominava quase que exclusivamente o paradigma positivista, em que o pesquisador trabalha com uma realidade social observável, e o produto final de sua pesquisa são leis generalizáveis, semelhante àquelas produzidas nas ciências da natureza. Foram necessárias cerca de três décadas para que surgissem os estudos de comportamento do consumidor baseados no paradigma fenomenológico, em que o pesquisador foca na primazia da consciência subjetiva, onde cada situação é vista como singular e os significados são uma função das circunstâncias e dos indivíduos envolvidos.

A perspectiva econômica assume que os produtos são pacotes de atributos que rendem benefícios específicos, enquanto que a perspectiva simbólica considera os produtos como condutores de significados. Assim, no marketing, o consumo é encarado de duas formas. A primeira corrente, mais antiga e que ainda predomina no marketing, preconiza que o consumidor toma decisões racionais com base em múltiplos atributos dos produtos. Admite-se que esses atributos, por sua vez, possuem valor utilitário e de troca. Por outro lado, outra corrente de pensamento encara o consumo como um ato impregnado de significados culturalmente constituídos que se sobrepõem à simples ordem econômica e material. O foco do presente estudo concentra-se nessa segunda perspectiva (HOLT, 1995).

Macinnis e Folkes (2010) argumentam que o campo do comportamento do consumidor pode ser subdividido em três abordagens: (1) *Behavioral Decision Theory* (BDT), (2) *Information Processing* e (3) *Consumer Culture Theory* (CCT). As abordagens da BDT e da *Information Processing* foram o foco das primeiras décadas dos estudos de consumo, e se preocupam com processos de tomada de decisão, heurísticas, julgamentos diante da incerteza etc. Contemplam aspectos humanos como emoções, acesso à memória, atitudes, processos conscientes e inconscientes etc. Estudos dentro dessas abordagens baseiam-se no paradigma

positivista e utilizam predominantemente métodos quantitativos para testar hipóteses (CASOTTI; SUAREZ, 2015). A CCT somou-se a essas duas abordagens, incorporando a influência da cultura no consumo, e passando a considerar a subjetividade dos significados do consumo para diferentes grupos, de acordo com o contexto cultural no qual esses grupos se inserem. Nessa perspectiva, os estudos se apoiam predominantemente em pesquisas de cunho interpretativista e utilizam métodos qualitativos (CASOTTI; SUAREZ, 2015), embora isso não seja um pré-requisito (ARNOULD; THOMPSON, 2005).

Embora alguns autores em marketing já reconhecessem a natureza simbólica do consumo (por exemplo, LEVY, 1959), foi somente na década de 1980 que um grupo de pesquisadores, como Russel Belk, Eric Arnould, Craig Thompson, Elizabeth Hirschmann, Morris Holbrook, Denis Rook, Douglas Holt, entre outros, deu impulso aos estudos do consumo como um fenômeno cultural e coletivo, impregnado de significados compartilhados. Seria impreciso apontar para um evento ou publicação que tenha marcado a origem da CCT, mas grande impulso foi dado a essa corrente a partir da conferência em Comportamento Simbólico do Consumidor, organizada por Morris Holbrook e Elizabeth Hirschmann em 1981 (ASKEGGAARD; SCOTT, 2013). Outro marco na criação da CCT como uma subdisciplina do comportamento do consumidor foi a *Consumer Behavior Odyssey*, uma iniciativa liderada por Russel Belk no verão de 1986, em que dez pesquisadores participaram de uma viagem nos EUA em um trailer, realizando pesquisas de cunho qualitativo e interpretativo (SHERRY, 1987). Essa nova corrente foi buscar em outros campos de saber a fundamentação teórica e metodológica para os estudos de consumo. A antropologia – e mais especificamente a antropologia do consumo – foi provavelmente o campo de conhecimento que mais influenciou os pesquisadores da CCT, a partir dos trabalhos de autores seminais da antropologia voltados para o consumo, tais como Mary Douglas, Baron Isherwood e Daniel Miller. A CCT resgatou não apenas os arcabouços teóricos da antropologia para os estudos de consumo, mas também os seus métodos. A etnografia, principal método da antropologia, começou a ganhar espaço também nos estudos do comportamento do consumidor. Embora essa nova corrente de estudos tenha ganhado força nos anos 1980, o termo CCT foi cunhado 20 anos mais tarde, por Arnould e Thompson (2005).

Assim, baseada na perspectiva antropológica do consumo, a CCT abarca o conjunto de arcabouços teóricos que endereçam os aspectos socioculturais, experienciais e simbólicos do consumo (ARNOULD e THOMPSON, 2005). Gopaldas (2010, p.660) define CCT como o “campo interdisciplinar das ciências sociais que abarca análises explanatórias, interpretativas, críticas e transformativas das dimensões experienciais, ideológicas, materiais e praxeológicas do marketing e do consumo em suas diversas manifestações”. Assim, a CCT se complementa à visão utilitarista do consumo, argumentando que a motivação para aquisição, uso e descarte de bens é guiada não só por seus benefícios instrumentais, mas também pelos significados culturalmente constituídos desses bens.

Arnould e Thompson (2005, p. 868) definem a CCT como “uma família de perspectivas teóricas que tratam das relações dinâmicas entre ações dos consumidores, o mercado e os significados culturais” e afirmam que a CCT explora a “distribuição heterogênea de significados e a multiplicidade de agrupamentos culturais sobrepostos” em um contexto do capitalismo de mercado globalizado. Apesar de utilizarem diferentes abordagens teóricas, os pesquisadores da CCT têm em comum em seus estudos o interesse pela complexidade cultural que envolve o consumo. Para esses autores, a cultura do consumidor “denota um arranjo social no qual as relações entre a cultura viva e recursos sociais, e entre estilos de vida significativos e recursos simbólicos e materiais dos quais dependem, são mediadas por meio dos mercados” (ARNOULD; THOMPSON, 2005, p. 869).

A CCT não enxerga a cultura como um sistema homogêneo de significados culturais compartilhados coletivamente. Ao contrário, “a CCT explora a heterogeneidade de significados e multiplicidade de grupos culturais, que se sobrepõem e que existem dentro de uma estrutura sóciohistórica mais ampla da globalização e de capitalismo de mercado” (ARNOULD; THOMPSON, 2005, p. 869). A CCT explora os aspectos contextuais, simbólicos e experienciais de todo o ciclo do consumo, desde sua aquisição, consumo até o descarte, e as complexidades socioculturais das relações de troca e comportamentos do consumidor. A pluralidade de temas, métodos e contextos é a tônica da CCT, que se preocupa em investigar os aspectos hedônicos, estéticos e ritualísticos das práticas de consumo. Para a CCT, o mercado oferece aos consumidores um vasto e heterogêneo arranjo



de recursos para a construção de suas identidades tanto individuais quanto coletivas (ARNOULD; THOMPSON, 2005).

Arnould e Thompson (2005) rebatem os mitos que foram criados em torno da CCT e dos estudiosos dessa corrente. Para eles, não é correto que a CCT tenha contribuído pouco para o avanço do desenvolvimento de teoria, em função de seus adeptos estudarem contextos de consumo específicos. Os estudos da CCT se dão em contextos específicos para gerar novos construtos e *insights* teóricos, estendendo ou reformulando as teorias existentes. Outro juízo falso é o de que a principal diferença entre a CCT e outras tradições de pesquisa do consumidor reside nos métodos empregados. Os autores reconhecem a predominância dos métodos qualitativos em função dos objetivos de investigação da CCT, mas defendem que os estudiosos da CCT não são adeptos a uma orientação metodológica específica. Ao contrário, abraçam o pluralismo metodológico e são receptivos a técnicas analíticas se isso possibilita o avanço nas formulações teóricas. Arnould e Thompson (2005) também refutam as críticas de que a CCT não teria relevância gerencial. Eles argumentam que o maior entendimento do caráter simbólico presente no consumo e dos estilos de vida dos consumidores são essenciais às estratégias de marketing bem-sucedidas, e assim a CCT trouxe os significados do consumo para o centro dos interesses gerenciais e os métodos etnográficos passaram a ser frequentes em pesquisas de mercado aplicadas.

Em linha com esses argumentos, Casotti e Suarez (2015) também rebatem os críticos da CCT quanto à possibilidade de produção de conhecimento a partir de estudos conduzidos com apenas alguns indivíduos dentro de uma subcultura em contextos específicos. As autoras defendem que não é a generalização populacional, por meio de tratamentos estatísticos, que importa, e sim a generalização teórica. Elas destacam que a CCT “possibilita investigar como construtos podem operar em situações extremas, evidencia pontos de contato de diferentes construtos ou, ainda, ajuda a explicitar fronteiras de como, onde e dentro de que circunstâncias as teorias se aplicam” (p. 356). Além disso, segundo as autoras, os métodos qualitativos e exploratórios são propícios a serendipidades, que tornam os achados de pesquisas instigantes, desafiadores e potenciais geradores de novos questionamentos.

Arnould e Thompson (2005) classificaram os estudos da CCT em quatro grandes categorias. Eles alertam, contudo, que devido à sua tradição holística, os estudos da CCT em geral se encaixam em mais de uma dessas categorias, o que torna difícil estabelecer uma tipologia claramente delimitada. Os Projetos de Identidade do Consumidor constituem a primeira categoria de estudos, que investigam influência e relação entre o consumo e o sentido que os consumidores dão aos seus autoconceitos, e como constroem suas identidades por meio das práticas de consumo. Um exemplo é o estudo de Ahuvia (2005) que, ancorado no arcabouço teórico do *extended self* de Belk (1988), investiga o papel dos objetos amados pelos consumidores na construção de suas identidades. O estudo relata como objetos adorados podem resolver os conflitos de identidade dos indivíduos, através de mecanismos que o autor chama de sínteses, que proporcionam a integração de identidades contrastantes, como a integração dos estados passados – aos quais as pessoas desejam preservar – e estados futuros – aos quais os indivíduos almejam alcançar, e que muitas vezes representam situações conflitantes.

O segundo grupo – Culturas de Mercado – compreende os estudos que consideram o consumidor como criador de cultura. Esses estudos abordam como os consumidores constroem sentimentos de solidariedade e um senso de identidade coletiva e compartilhada por meio de uma prática de consumo ou em torno de uma marca. Os estudos de comunidades de consumo são típicos dessa categoria. Um exemplo é o estudo de Papaoikonomou, Valverde e Ryan (2012), que explorou os motivos que orientam os consumidores a participar de cooperativas de consumo ético na Espanha, assim como os significados compartilhados que derivam dessa participação. Os autores identificaram que a cooperativa representava para seus membros uma oportunidade de formar laços sociais, uma forma de protestar e lutar contra o *status quo* econômico e político e um espaço de construção de identidade e reafirmação de suas preocupações com o consumo ético. A cooperativa também significava uma forma de adquirir mais controle de suas vidas e os fazia sentir mais empoderados, além de representar uma forma de reviver o passado e manter tradições e estilos de vida moralmente corretos de suas infâncias ou retratados nas histórias de suas famílias.

Os estudos do terceiro grupo – Padrões Sociohistóricos de Consumo – endereçam as estruturas sociais e institucionais que influenciam o consumo, tais

como classes sociais, comunidades, etnia e gênero. Nesses estudos, os pesquisadores estão interessados em entender os processos pelos quais as escolhas e comportamentos dos consumidores são influenciados por essas estruturas sociais. O estudo interpretativo de Rocha et al. (2015) sobre o consumo de cruzeiros pela nova classe média brasileira se enquadra nessa categoria. Os autores investigaram de que forma os consumidores emergentes utilizam a experiência de consumo em um cruzeiro marítimo como prática classificatória, e como as diferentes classes percebem a experiência de compartilhar o mesmo espaço. O estudo revela um profundo esquema de classificação entre classes e intraclasses, baseado em padrões de consumo (vestuário, restaurante frequentado), comportamentos (linguajar, modos à mesa, gesticulação) e posturas (por exemplo, humildes vs. arrogantes).

Por fim, os estudos da quarta categoria – Ideologias de Mercado Massivamente Mediadas e Estratégias Interpretativas dos Consumidores – endereçam os sistemas de significados que canalizam e reproduzem os pensamentos e ações dos consumidores. Nesses estudos, concebe-se que os consumidores são agentes interpretativos das mensagens transmitidas pela mídia em massa, construindo significados e reagindo às representações de consumo e estilos de vida retratadas nas propagandas. O artigo em que McCracken (1986) expõe sua teoria de transferência de significados do mundo culturalmente constituído para os bens de consumo por meio da mídia é um exemplo dessa quarta categoria de estudos.

Em suma, a *Consumer Culture Theory* procura entender de forma profunda o fenômeno do consumo e seus significados, levando em conta a complexidade dos contextos socioculturais onde o consumo se dá e a subjetividade da natureza humana daqueles que participam do ato de consumo (GAIÃO; SOUZA; LEÃO, 2012). Nesse sentido, a CCT se ancora fortemente nos aspectos simbólicos do consumo.

### **2.1.2 Cultura**

Uma vez que a presente linha de estudo é ancorada na *Consumer Culture Theory*, é importante esclarecer e delimitar de que “cultura” estamos falando. O conceito de cultura mais amplo que os estudos de consumo no marketing que se inserem na CCT têm adotado, no Brasil inclusive, se inspiram na concepção de

cultura da Antropologia. Contudo, tem sido crescente a influência de noções mais delimitadas de cultura no marketing, como, por exemplo, os que têm usado a teoria social de Pierre Bourdieu, que se fundamenta na transmissão do capital cultural familiar e escolar como um importante determinante na formação de gostos e preferências dos indivíduos.

Geertz (1973) critica o “pantanal conceitual” (p.4) em que se transformou o exercício de se definir o que é cultura. Os ensaios de sua obra *A Interpretação das Culturas* se propõem a defender um conceito mais limitado. O conceito de cultura para Geertz é centrado na capacidade do homem em usar símbolos e apreender significados:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (p.4)

Cultura é um sistema ordenado de significados e de símbolos no qual a interação social acontece...é o tecido de significados por meio do qual seres humanos interpretam suas experiências e orientam suas ações. (GEERTZ, 1957, p.33)

Para Geertz (1973), a cultura é a “totalidade acumulada de padrões culturais”, que são “sistemas organizados de símbolos significantes”, uma condição essencial para a existência humana e principal base para sua especificidade (p.37). Diferente de outras espécies de animais, cujas fontes genéticas definem os padrões de comportamento com margens mais estreitas de variação, os humanos, em sua evolução, perderam essa precisão genética sobre a conduta em favor de maior plasticidade e adaptabilidade para ação. Para orientar a ação, foram forçados a depender cada vez mais das fontes culturais providas por símbolos significantes. Para Geertz (1973), “sem os homens, não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens [...] somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura” (p.36). O comportamento humano, sem a orientação fornecida por padrões culturais, seria ingovernável, “um caos de atos sem sentido e de explosões emocionais” (p.33). Geertz (1973) destaca também a importância da transmissão histórica de significados em sua concepção de cultura:

“... um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. [...] ... é qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o ‘significado do símbolo’ – e é essa abordagem que seguirei aqui”. (p.66-68)

Outra ideia importante do pensamento de Geertz (1973) é o caráter público da cultura, pois os significados assim o são também, porque só fazem sentido quando são partilhados entre os atores. Estudar a cultura, é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados por indivíduos inseridos naquele meio cultural. Geertz argumenta, por exemplo, que uma piscadela conspiratória ou um tique nervoso são ambos uma contração da pálpebra. Só haverá distinção entre ambos se houver um código público socialmente estabelecido e partilhado entre os membros de uma cultura de que a contração deliberada representa uma piscadela.

### **2.1.3 Consumo e cultura**

Sydney Levy talvez tenha sido o primeiro a chamar atenção para os significados simbólicos dos produtos na literatura de marketing (LEVY, 1959). Naquela época, Levy já ponderava que os vendedores, deliberadamente ou não, se engajavam na venda de símbolos, e não apenas nos aspectos práticos das mercadorias. Segundo Levy, os gerentes de marketing deveriam prestar atenção para além dos fatos superficiais, e considerar seus produtos como portadores de significados. O valor simbólico dos bens foi pouco explorado pela disciplina de marketing durante algum tempo, mesmo após o artigo de Levy. Prevalencia, na época, o interesse em modelar o comportamento do consumidor, dentro do paradigma positivista dominante.

Barbosa (2006) afirma que o interesse pelo estudo do consumo foi durante muito tempo circunscrito a economistas e profissionais de marketing, de forma específica e orientada para aplicações de ordem prática, e foi somente a partir do final da década de 1970 que o interesse das ciências sociais pelo consumo se fez sentir de forma mais ampla nos Estados Unidos e Europa. Segundo a autora, a temática do consumo no Brasil é ainda vista com suspeita e predomina, no campo das ciências sociais, o interesse sobre o modo de vida de grupos marginalizados,

minorias, trabalhadores urbanos etc., o que leva a autora a crer que “a carência material dos diferentes grupos e membros da sociedade brasileira foi, e continua sendo, um critério epistemológico central para as nossas ciências sociais” (p.8), e que “as classes socioeconômicas C e D são estudadas quase que exclusivamente pela lógica da carência material e sob o ângulo da desigualdade social” (p.9). Para os intelectuais e acadêmicos brasileiros, cor e carência material são as dimensões que definem a identidade desse grupo, “neutralizando inteiramente outras dimensões, como a de ‘consumidores’, de pessoas que, na mesma medida que seus pesquisadores, fazem escolhas, rejeitam comportamentos e ideias e são também autoras da modernidade e da sociedade de consumo brasileira” (p.9). Nesse sentido, Rocha (2009) afirma que os indivíduos desses estratos inferiores eram invisíveis, não participavam do mundo do consumo e nem eram considerados como um mercado para produtos e serviços. São marcados pela lógica da razão prática e da falta (BARROS; ROCHA, 2009).

Maior impulso aos estudos do consumo simbólico dos bens entre os acadêmicos do marketing se deu com o crescente interesse da Antropologia nos estudos de consumo. Oliven e Pinheiro-Machado (2007) afirmam que o consumo sempre esteve presente na Antropologia, de alguma forma, desde os estudos clássicos de sociedades simples, e afirmam que “os objetos por si são tábulas rasas: só irão assumir significados e valor dentro de um contexto sociocultural singular” (p. 7). Para esses autores, além da importância em se compreender o que os indivíduos desejam consumir, buscando-se entender suas motivações e percepções, é necessário também entender em que medida os objetos de consumo são peças-chave para a construção das identidades sociais dos sujeitos, já que esses objetos de consumo “demarcam fronteiras, gostos, classes, faixa etária, estilos de vida” (p.7).

A Antropologia rejeita a visão economicista do consumidor racional, dos gostos tomados como dados e do ato do consumo como um equilíbrio entre preço e quantidade. Para os antropólogos, o consumo é um fato social e é culturalmente constituído. Vai além da aquisição de bens, de seu propósito utilitarista e identifica os indivíduos no mundo por meio de classificações que se estabelecem mediante expressões de gosto e estilo de vida. A cultura material e imaterial permite avaliar uns aos outros por meio de mensagens enviadas através de nossas escolhas (YACCOUB, 2017). Para Rocha (2013), o consumo de produtos e serviços é

essencialmente público e destinado à esfera coletiva por ser algo culturalmente compartilhado:

O consumo desempenha um papel central como estruturador de valores que constroem identidades, regulam relações sociais, definem mapas culturais. [...] Os bens são investidos de valores socialmente utilizados para expressar categorias e princípios, cultivar ideias, fixar e sustentar estilos de vida, enfrentar mudanças ou criar permanência. (p. 8)

Duarte (2010) argumenta que o interesse da Antropologia pelo consumo foi indevidamente negligenciado durante muito tempo em função do enfoque da disciplina nas sociedades pré-industriais, caracterizadas pela ausência de bens de massa e, portanto, pela ausência de consumo de massa. Por um longo tempo privilegiou-se a dádiva como foco de estudo das relações de troca. Um segundo motivo apontado pela autora foi a influência de Karl Marx, cujo modelo teórico privilegia a produção e o trabalho em detrimento do consumo. Foi somente a partir dos trabalhos de Marshall Sahlins, Pierre Bourdieu e principalmente Mary Douglas e Baron Isherwood que o consumo de massa passou a ser um campo subdisciplinar importante na Antropologia (DUARTE, 2010).

A obra frequentemente citada como a de maior influência nos estudos de consumo na antropologia foi *O Mundo dos Bens: Para uma Antropologia do Consumo*, de Mary Douglas e Baron Isherwood, publicado no final da década de 1970 (BARBOSA, 2006; DUARTE, 2010; LIMA, 2003; OLIVEN; PINHEIRO-MACHADO, 2007; ROCHA, 2013). Douglas e Isherwood (2013) defendem que “os bens são neutros, seus usos são sociais; podem ser usados como cercas ou pontes” (p.30). Para eles, a teoria do consumo deve ser uma teoria da cultura e uma teoria da vida social. Se um objeto está apto para o consumo é porque está apto para circular como marcador de conjuntos particulares de papéis sociais. O consumo e o trabalho são partes integrantes de um sistema social em que as pessoas precisam se relacionar umas com as outras e os bens materiais são mediadores dessas relações, e fazem afirmações físicas e visíveis sobre a hierarquia de valores de quem os escolheu.

A ideia central de Douglas e Isherwood (2013) é a de que os bens são codificados para a comunicação. Apesar de seus usos práticos, os autores alegam que é preciso investigar como esses bens permitem que os consumidores se

envolvam com outros em suas relações de troca. Por exemplo, comida e bebida são necessidades fisiológicas individuais, mas em um contexto social assumem outras funções tais como ativar solidariedade, retribuir favores, fazer negócios etc. Os autores propõem também que os bens fornecem “serviços de marcação” nos “rituais de consumo”, como por exemplo, ir a um casamento ou a uma festa, onde o consumo é “um sistema de rituais recíprocos que envolvem gastos para marcação apropriada da ocasião, seja dos visitantes e anfitriões, seja da comunidade em geral” (p. 40).

Admite-se que o valor das posses se origina, pelo menos em parte, e em maior ou menor grau, de acordo com a natureza e características da posse e dos significados atribuídos ao objeto (tangível ou não) por quem o possui. Nesse caso é importante destacar a diferença de valor de uso e valor de troca. Este, adotado pela perspectiva econômica, é caracterizado por sua utilidade e relacionado a atributos intrínsecos e de funcionalidade do objeto, enquanto aquele é influenciado também pelos significados que os objetos carregam. Dentro dessa perspectiva, portanto, uma fotografia, por exemplo, pode não ter qualquer valor de troca, mas considerável valor de uso (RICHINS, 1994). Nesse sentido, pode-se estender o conceito a um diploma escolar, ou ainda, a uma experiência escolar, que é carregada de significados. Ter um diploma de uma escola de prestígio, ter uma rede de relações poderosa, pode representar um valor significativo, tanto para o aluno quanto para os pais.

Para Richins (1994), valor é incorporado pelos significados dos objetos por meio de duas fontes: o poder inerente de comunicação das posses e a ligação com o autoconceito. Os objetos e posses têm um importante papel em transmitir informações sobre quem os possui. As posses são, portanto, parte de um elaborado sistema de comunicação que torna as categorias de cultura visíveis e estáveis. Os consumidores são participantes ativos desse sistema de comunicação, escolhendo suas posses pelo que elas significam dentro desse sistema cultural (DOUGLAS, ISHERWOOD, 2013). A segunda fonte de valor que os significados dos objetos criam é o seu papel na construção da identidade do consumidor e na formação de seu autoconceito. O consumo de produtos e serviços permite não só a satisfação de necessidades de cunho utilitário e hedônico, mas também a construção do autoconceito (*self*) do consumidor, isto é, a definição de sua imagem para si mesmo



e para seus pares. Belk (1988) destaca a importância de se entender o comportamento do consumidor através dos significados que os consumidores atribuem às posses. O autor salienta que “é um fato da vida moderna que nós aprendemos, definimos e nos lembramos de quem somos pelas nossas posses” (BELK, 1988, p. 160). Belk sugere que “nós somos o que possuímos” e que isso é provavelmente o fato mais básico e poderoso no estudo do comportamento do consumidor.

McCracken (1986) propõe um modelo de transferência de significados em que os significados dos produtos e serviços são transferidos desde o “mundo culturalmente constituído” para os bens e serviços, e destes até o consumidor individual, mediados pelo sistema de moda, pela propaganda e por rituais diversos. Assim, os significados são fluidos e movem-se continuamente entre suas diversas posições no mundo social. Para McCracken, os significados culturais se localizam em três instâncias: o mundo culturalmente constituído, os bens, e os consumidores, e esses significados percolam, no sentido de cima para baixo, em dois estágios de transferência: de um nível abstrato, representado pelo mundo culturalmente constituído – o mundo de nossa experiência do dia a dia – para níveis mais concretos dos bens e destes para os consumidores. Os bens seriam assim uma forma de tangibilizar e materializar a cultura.

McCracken vê a cultura tanto como uma lente como um *blueprint*. Ela é uma lente na medida em que determina como os fenômenos serão apreendidos e assimilados pelos indivíduos, ou seja, como o mundo é visto e percebido pelos indivíduos. Cultura é também um *blueprint* da atividade humana, “determinando as coordenadas da ação social e da atividade produtiva, e especificando os comportamentos que delas derivam” (McCRACKEN, 1986, p. 72). McCracken propõe também que esse processo de transferência, apropriação e alocação dos significados aos produtos tangíveis, a partir de um mundo culturalmente constituído intangível, é realizado pela propaganda e pelo sistema de moda. A partir daí, uma vez que o bem esteja impregnado de significados simbólicos, a transferência desses significados ao consumidor se dá por meio de rituais, que podem ser de quatro tipos: de troca, de posse, de preparação e de despojamento.

## 2.1.4 Cultura da Pobreza e Isolamento Social

### *Culture of Poverty*

Na década de 1960, o antropólogo Oscar Lewis desenvolveu uma teoria sobre a cultura da pobreza (*Culture of Poverty*, doravante CoP), com base em uma série de estudos etnográficos conduzidos junto a famílias de comunidades latinas pobres (LEWIS, 1959, 1961, 1966a). Lewis encontrou muito em comum entre as inúmeras famílias estudadas, ao que ele denominou “traços culturais” que caracterizariam o que ele chamou de uma “cultura da pobreza”, tais como orientação para o presente e gratificação imediata, preferência pelo contentamento em detrimento do trabalho, tendências em valorizar os laços familiares em detrimento de considerações morais de "certo" ou "errado", envolvimento com múltiplos parceiros sexuais no curso da vida, entre outros (LEWIS, 1966b). Ele argumentava que essa cultura emergia quando populações marginalizadas social e economicamente em uma sociedade capitalista acabavam por desenvolver padrões de comportamento para lidar com suas condições inferiores de status. Esses padrões se caracterizavam por baixas aspirações, apatia política, impotência, desorganização, provincianismo, e o menosprezo por valores da classe média. Mais especificamente, a perspectiva da CoP de Lewis argumentava que as pessoas se mantinham na pobreza não apenas como resultado de condições econômicas adversas, mas também em função de seus valores culturais e práticas desenvolvidas em uma socialização prolongada em um ambiente marcado pela pobreza, gerando um conjunto de atitudes, crenças, valores e práticas culturais, e que essa cultura da pobreza tenderia a se perpetuar ao longo do tempo, mesmo que as condições estruturais que a originaram mudassem (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010; BELL et al., 2016).

Harding e Hepburn (2014, p.3) se referem a essa conceituação de cultura, ligada à primeira geração de estudiosos de cultura e pobreza, como uma “teoria da subcultura desviada”:

Indivíduos em territórios empobrecidos se engajam em comportamentos que são diferentes daqueles de residentes de territórios mais favorecidos porque estão inseridos, e respondem a uma cultura distinta, que valoriza tais comportamentos ou seus efeitos. [...] Jovens que crescem em territórios empobrecidos são socializados nessa cultura por meio de interações com vizinhos e pares. O isolamento social em

relação a indivíduos ou instituições do *mainstream*, em função da segregação econômica e racial nesses territórios e escolas, impede outras formas de socialização.

Os três pilares que sustentariam essa perspectiva seriam: (1) a importância da pobreza e segregação racial na geração de um isolamento social, (2) o papel do isolamento social na formação de uma cultura distinta, e (3) essa cultura consistiria de valores, atitudes e ideias. Essa perspectiva, segundo os autores, teria sido influenciada pelo funcionalismo parsoniano, que enxergava a cultura como traços individuais desenvolvidos durante a socialização, cujos valores subjacentes direcionavam a ação humana (HARDING; HEPBURN, 2014).

Embora a CoP de Lewis tenha suscitado críticas no meio acadêmico, como, por exemplo, assumir que comportamentos e práticas dos indivíduos eram causados por seus valores, misturar valores e comportamentos no seu conjunto de traços culturais e abordar a cultura de forma estática, foi no campo político que sua obra foi mais amplamente contestada. O maior debate sobre a CoP girou em torno da percepção de que Lewis culpava os pobres pelos seus próprios problemas, e que o problema da pobreza era cultural e não estrutural. A ideia de que a CoP gerava um mecanismo perpetuador da pobreza o colocou, aos olhos de muitos, do lado da perspectiva cultural (LAMONT; SMALL, 2008). A teoria de Lewis sobre a CoP causou intenso debate e polêmica entre agentes de políticas públicas e estudiosos politicamente engajados, nos Estados Unidos, porque Lewis parecia sugerir que os pobres poderiam sair da pobreza se mudassem culturalmente (SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Wilson (2010) argumenta que as explicações para a pobreza baseadas em traços culturais se ajustam melhor à perspectiva predominante na sociedade americana, de que as pessoas são pobres e precisam de assistência social em função de suas próprias limitações, e não a fatores estruturais. Esta visão decorre de uma tradição individualista entre os americanos, evidenciada em várias pesquisas, segundo o autor, nas quais as explicações individualistas para a pobreza (tais como falta de esforço, falta de habilidade ou talento e morais distorcidas) predominavam sobre as justificativas estruturais.

A controvérsia em torno da tese de Lewis gerou ainda mais polêmica em um período marcado por forte ativismo do movimento de direitos civis. A divulgação do *Moynihan Report* (MOYNIHAN, 1965) aqueceu ainda mais o debate (WILSON,

2009; BELL et al., 2016). Moynihan alegava que o principal problema dos negros empobrecidos era a crescente desorganização de suas estruturas familiares – caracterizadas por taxas crescentes de casamentos rompidos, lares monoparentais liderados por mulheres, e gravidez fora do casamento – e a dependência em políticas de assistência social (WILSON, 2009). Esse ambiente político aquecido dissuadiu muitos jovens estudiosos da época a investigar a cultura no contexto da pobreza, e mesmo cientistas sociais politicamente moderados se mostraram cautelosos em se posicionar a favor de explicações culturais por receio de serem rotulados como reacionários (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010).

### *The Truly Disadvantaged*

A retomada do estudo da pobreza, com enfoques tanto estrutural quanto cultural, se deu após a publicação de *The Truly Disadvantaged*, de William Wilson (1987) (LEVENTHAL; BROOKS-GUNN; 2000; SMALL; NEWMAN, 2001; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010; HARDING; HEPBURN, 2014; SHARKEY; FABER, 2014). Wilson (1987) argumentou que as transformações estruturais na economia, como, por exemplo, o afastamento das indústrias dos centros urbanos, resultando na fuga dos empregos de qualificação mais baixa para fora das cidades, e a migração de famílias da classe média e da classe trabalhadora mais qualificada para os subúrbios, foram responsáveis pelo aumento do desemprego e concentração da pobreza nos guetos das cidades americanas. Assim, uma nova subclasse de famílias predominantemente monoparentais, dependentes de políticas públicas, desempregadas e revestidas de "patologias sociais" se formou em comunidades relativamente isoladas. Wilson argumenta que essas mudanças urbanas produziram um fenômeno novo, distinto e crescente: "a subclasse". O problema central desta subclasse seria o desemprego reforçado por um crescente isolamento social em comunidades empobrecidas. As famílias nesses territórios são influenciadas por comportamentos, crenças, orientações e percepções sociais de outras famílias em um contexto social desproporcionalmente concentrado. Wilson denomina isso de *efeitos de concentração*, isto é, os efeitos de se viver em um ambiente fortemente vulnerável, de pobreza concentrada, e marcados por um *isolamento social*, que limita suas capacidades de exposição aos modelos de referência (*role models*) convencionais da classe média e desenvolver redes sociais de emprego, um fenômeno que Wilson descreve como *tamponamento social* (*social*

*buffer*). Para o autor, os efeitos de concentração da pobreza aumentariam as chances de desemprego, evasão escolar, envolvimento em crime e gravidez precoce ou fora do casamento (WILSON, 1987, 1991-1992).

### Efeitos de Território e Isolamento Social

A teoria de Wilson (1987) sobre os efeitos do isolamento social de indivíduos concentrados em comunidades empobrecidas deu grande impulso a uma grande quantidade de estudos que passaram a investigar como o *efeito de território*<sup>8</sup> (*neighborhood effects*) afeta as chances de vida dessas populações (SMALL; NEWMAN, 2001). Duas grandes vertentes de estudos sobre os efeitos de território se formaram: uma com enfoque nos efeitos dos fatores estruturais e outra nos efeitos de mecanismos culturais do isolamento social (WILSON, 2010). Wilson, que inicialmente, em *The Truly Disadvantaged*, se concentrou mais nos fatores estruturais, passou a defender posteriormente uma perspectiva holística, destacando a importância de se entender não apenas as contribuições independentes das estruturas sociais e da cultura, mas também como estes fatores interagem nos resultados e efeitos do isolamento social (WILSON, 2010). Para o autor, deve-se reconhecer que há uma teia complexa de fatores estruturais e culturais que criam e reforçam desigualdades sociais.

A literatura sobre efeitos de vizinhança se concentrou mais em estudos quantitativos que relacionaram variáveis ligadas à concentração geográfica da pobreza a resultados específicos como sucesso escolar, taxa de crimes, gravidez precoce etc. São estudos mais alinhados à vertente estrutural de investigação de efeitos territórios. Devido ao escopo desta tese, não cabe aqui o aprofundamento destes estudos. Suficiente dizer que eles são em grande número (por exemplo, Oakes et al., 2015, identificaram 1.369 estudos entre 1990 e 2014), seus resultados são ambíguos, a influência dos efeitos de território são, em geral, menores do que se supunha (DIETZ, 2002), e que há controvérsias consideráveis em relação aos procedimentos metodológicos e analíticos adotados (JENCKS; MAYER, 1990; SMALL; NEWMAN, 2001; DIETZ, 2002; SAMPSON; MORENOFF; GANNON-ROWLEY, 2002; WILSON, 2010).

---

<sup>8</sup> Na literatura sociológica brasileira, o termo “neighborhood effects” tem sido traduzido tanto como “efeito vizinhança” como “efeitos de território”.

Entre os estudos que revisaram a literatura quantitativa dos efeitos de território, destaca-se o de Jencks e Mayer (1990), considerado uma referência entre os estudiosos do assunto por seu pioneirismo em analisar diversos estudos mais antigos de efeitos de território em diversas questões (sucesso escolar, habilidades cognitivas, criminalidade, comportamento sexual de adolescentes e mercado de trabalho). Os autores também se notabilizaram pela proposta de tipologias de mecanismos que produzem os efeitos de território (epidêmico, socialização coletiva e institucional) que guiaram os estudiosos na condução de suas pesquisas. Outras revisões bastante abrangentes se seguiram, como a de Dietz (2002), Sampson, Morenoff e Gannon-Rowley (2002), com foco em problemas comportamentais e saúde, Leventhal e Brooks-Gunn (2000) (desempenho escolar e comportamentos de crianças e adolescentes), e Minh et al. (2017) (desenvolvimento infantil). Dado o enfoque desta tese, analisam-se os estudos relacionados a aspectos culturais do isolamento social.

#### Fatores e Mecanismos Culturais

Após longo período afastados do debate sobre a “cultura da pobreza”, reticentes de serem acusados – tal qual a geração anterior de estudiosos que procuraram investigar relações entre cultura e pobreza – de “culpar” os pobres por suas mazelas, a cultura voltou à agenda dos estudos sobre pobreza e desigualdade. Sociólogos da cultura voltaram a questionar o papel da cultura em muitos aspectos da pobreza e a influência de fatores culturais em comportamentos mais característicos dos grupos de baixa renda (SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Essa nova geração busca entender se existe uma “cultura da pobreza”, e se ela perpetua, de fato, a desigualdade social. As principais questões que esses estudiosos procuraram endereçar é (1) como definir cultura, (2) se há uma subcultura relativamente homogênea nessas comunidades, e (3) Se essa subcultura é, de fato, significativamente diferente de outras formas de cultura (SMALL; NEWMAN, 2001).

Uma preocupação dos sociólogos da cultura é entender se, de fato, a exposição prolongada a uma “cultura da pobreza” em espaços sociais relativamente isolados produz uma cultura específica e homogênea que limita a mobilidade social dos membros do grupo. De fato, Sharkey (2008) constatou, em um estudo

longitudinal, que mais de 70% de crianças negras que cresceram nos bairros mais pobres permaneciam nesses mesmos locais quando adultos, e isso se repetia por gerações consecutivas desde a década de 1970, comparado a apenas 7% das famílias brancas. O ambiente social que cerca essas famílias, às vezes por várias gerações, pode ter influência cumulativa em seus membros, como por exemplo, nos resultados escolares, que, por sua vez, influenciam o status ocupacional e a renda de um adulto (SHARKEY, 2008). Mais importante, as consequências do isolamento social e da exposição à cultura da comunidade podem se perpetuar mesmo quando o indivíduo deixa a comunidade e passa a viver em ambientes mais afluentes e integrados. Sampson, Sharkey e Raundenbush (2008) revelaram os efeitos duradouros das deficiências em comunicação verbal de crianças negras em territórios pobres e segregados. Por terem acesso mais restrito a formas mais cultas de linguagem, essas crianças desenvolvem habilidades verbais academicamente inferiores. Acompanhando uma amostra de crianças por sete anos, o estudo revela que suas habilidades verbais não melhoravam mesmo quando elas se mudavam para ambientes mais favoráveis.

Wilson (2010) argumenta que as concepções mais tradicionais de cultura em termos de normas, valores e atitudes deveria ser ampliada, e considera que a cultura se refere

ao compartilhamento de perspectivas e modos de comportamento entre indivíduos que são expostos a circunstâncias ambientais semelhantes [...] A cultura inclui também repertórios culturais (hábitos, estilos e habilidades) e processos de criação de significados e tomadas de decisão (p.202).

Assim, quando um indivíduo age de acordo com sua cultura, ele segue padrões moldados por uma exposição prolongada a práticas, tradições e crenças comuns àqueles que compartilham um mesmo ambiente físico e social, que influencia como ele compreende o mundo e toma decisões baseadas nessa compreensão. Wilson argumenta que um dos efeitos de se viver em comunidades empobrecidas e segregadas é a contínua exposição a traços culturais que não favorecem a mobilidade social de seus membros. Este isolamento social limita a exposição dos moradores destes territórios a modelos de referência (*role models*) alternativos. Expostos a modelos culturais dominantes do meio social em que vivem, crianças e jovens acabam por desenvolver repertórios culturais que diferem

daqueles adotados pela classe média. As interações sociais se desenvolvem predominante no território segregado, expondo-os a modelos culturais específicos do território, que, somados à falta de recursos e oportunidades de mobilidade social, não os ajuda a romper com o *status quo*, mantendo-os em um ciclo vicioso de problemas sociais (HARDING, 2009).

Um exemplo de como o isolamento social reforça e perpetua a cultura desviante de territórios empobrecidos e segregados é o estudo de Harding (2009) em comunidades da cidade de Boston. As comunidades eram na verdade conjuntos habitacionais, delimitados por alguns quarteirões apenas. Essas comunidades eram fortemente segregadas e marcadas por conflitos violentos entre comunidades vizinhas e rivais. A violência assumia um papel central no processo, reforçando os laços entre os do território, e construindo suas identidades. Quando um adolescente “invadia” o território vizinho, abordagens violentas eram frequentes, independentemente de seu envolvimento em conflitos passados. O que estava em jogo era a rivalidade entre os territórios, onde cada morador de determinado espaço era seu representante, com uma reputação a zelar. Assim, para evitar conflitos, os adolescentes viviam confinados dentro dos limites estreitos de suas vizinhanças. Em espaços tão limitados, com poucos potenciais amigos da mesma idade, os adolescentes acabavam interagindo e formando relações com os jovens mais velhos disponíveis, justamente os desocupados, que perambulavam ociosamente pelas ruas, e engajavam-se frequentemente em atividades ilícitas. Na busca por proteção, os mais velhos funcionavam como mentores, dando conselhos sobre o “código da rua” e oferecendo proteção aos mais novos. Andar com os mais velhos oferecia status e proteção, mas resultava também na assimilação de seus modelos e comportamentos. Ao crescerem, estes adolescentes passavam a exercer a mesma função para os mais jovens, perpetuando um modelo cultural naquela pequena comunidade onde os jovens viviam relativamente confinados em função dos conflitos entre comunidades rivais.

Lamont e Small (2008) criticam que o termo “cultura” na literatura sobre pobreza e desigualdade tem sido concebido de forma vaga em termos de normas e valores, atitudes ou padrões de comportamento observados. Nos estudos sobre pobreza, cultura é às vezes confundida com raça, como se todos os membros de um grupo racial compartilhassem as mesmas crenças, ou tratada como uma variável



residual para dar conta de variâncias não explicadas em modelos estatísticos. Contudo, sociólogos da cultura têm produzido nas últimas duas décadas um conjunto de pesquisas teóricas e empíricas que produziu um quadro mais sofisticado de como fatores culturais moldam e são moldados pela pobreza e desigualdade (LAMONT, SMALL, 2008). Essa nova geração de sociólogos da cultura que se engajaram nos estudos da pobreza não encaram mais cultura nos termos da “subcultura desviante”. Eles não se identificam com a noção de uma cultura estática e singular que direciona a ação humana. Essa “virada cultural” se caracteriza por uma concepção mais maleável da cultura, onde “recursos culturais, ferramentas e modelos habilitam e limitam o comportamento de atores que têm acesso a ela” (HARDING; HEPBURN, 2014, p.5). Embora admitam e evidenciem em seus trabalhos padrões culturais distintos e específicos de populações segregadas em desvantagem, a nova geração não enxerga a cultura (ou subcultura) como homogênea e coesa, rejeita a ideia de que o comportamento dos pobres pode ser explicado categoricamente e exclusivamente por conformação aos valores de uma subcultura, toma o cuidado de distinguir valores de percepções, atitudes de comportamentos, e normalmente relutam em separar o “estrutural” do “cultural” (SMALL; HARDING; LAMONT, 2010; HARDING; HEPBURN, 2014).

Um exemplo de como a nova geração de acadêmicos se preocupa em não estereotipar e mistificar a “cultura dos pobres” foi a reação à “teoria da cultura oposicional” (FORDHAM; OGBU, 1986). Baseados em um estudo etnográfico com alunos de uma comunidade, Fordham e Ogbu (1986) argumentaram que, em função da rejeição que vivenciavam, jovens negros desenvolveriam oposição à cultura *mainstream* da classe média branca, percebida por eles como “agir como branco”. Small, Harding e Lamont (2010) argumentam que essa perspectiva, baseada em valores e de cunho homogeneizante, não encontrou suporte em estudos subsequentes, que evidenciaram, ao contrário, adoção de valores *mainstream* pelos indivíduos de comunidades pobres. Contudo, muitas vezes esses valores *mainstream* em relação a, por exemplo, educação e trabalho, precisam ser reinterpretados para ajustá-los às suas necessidades e em resposta a oportunidades negadas (HARDING; HEPBURN, 2014).

Sociólogos da cultura proeminentes, como Michèle Lamont, Mario Luís Small, David Harding e Ann Swidler têm procurado avançar no debate da “cultura

da pobreza”, incorporando perspectivas e dispositivos analíticos para compreender melhor o papel dos processos de significação dos indivíduos, tais como enquadramentos, repertórios, narrativas, fronteiras simbólicas e capital cultural. A perspectiva de *enquadramento* se baseia na premissa de que os mesmos eventos podem ser percebidos de forma diferente, de acordo com as experiências passadas e visões de mundo dos indivíduos, como lentes através das quais se filtra e se interpreta a vida social (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Por exemplo, em um estudo sobre participação comunitária em um conjunto habitacional porto-riquenho construído após forte mobilização política por moradores da comunidade trinta anos antes, Small (2004, apud LAMONT; SMALL, 2008) utilizou o conceito de “enquadramento de vizinhança” para entender porque alguns moradores eram mais participativos do que outros. Quando solicitados a descrever a comunidade (enquadramentos), aqueles que se percebiam como moradores de uma comunidade que tinha um histórico de engajamento político e social mantinham a tradição de participar nas atividades comunitárias locais.

A perspectiva de *narrativas* é semelhante à de enquadramento, na medida em que se relaciona também a entendimentos particulares da vida social. A diferença aqui é no fato de que os indivíduos interpretam suas vidas como narrativas, ou histórias, que contêm sequências de eventos conectadas de forma causal (LAMONT; SMALL, 2008). Narrativas são histórias que se desenrolam como uma série de eventos, por meio das quais um indivíduo dá sentido ao seu passado, presente e futuro, e podem agir como filtros, tornando mais salientes determinados eventos (HARDING; HEPBURN, 2014). A perspectiva de narrativas concebe que as ações e decisões dos indivíduos são influenciadas pela forma como estes, por meio de suas histórias pessoais, constroem suas identidades. Indivíduos tendem a tomar decisões em favor daquela que é mais consistente com suas narrativas pessoais (SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Um exemplo do uso de narrativas é o estudo etnográfico de Young (2004), que procurou entender as visões de futuro de moradores negros de conjuntos habitacionais de Chicago localizados em regiões pobres e isoladas da cidade. Ele encontrou nas narrativas de seus entrevistados a explicação para as diferentes perspectivas sobre racismo, desigualdade social e mobilidade social. Aqueles cujas histórias de vida revelavam

maior isolamento social, e consequentemente menor interação com brancos, eram mais otimistas, apesar de mais pobres e vulneráveis, e não consideravam o racismo como um fator que afetava suas vidas. O estudo revela também a heterogeneidade cultural dos moradores, influenciada pelo grau de isolamento social.

Tal qual se viu no estudo de Young (2004), ao invés de uma subcultura uniforme, essa nova geração de estudiosos concebe cultura como algo mais fragmentado. Swidler (1986) trabalhou o conceito de cultura como *repertórios culturais*, recursos culturais múltiplos que indivíduos possuem à disposição para acionar, que podem até ser conflitantes. De forma similar, a perspectiva de Harding (2007, 2011) é de que as comunidades em desvantagem são culturalmente heterogêneas, ao invés de simplesmente distintas daquelas de classe média. Ele estabeleceu “heterogeneidade cultural” como “uma gama de modelos culturais concorrentes e conflituosos” (HARDING, 2007, p.341). Ele argumenta que, nesses territórios, os indivíduos apresentam ambos elementos culturais em oposição à cultura *mainstream*, em resposta à marginalização a que são submetidos, e elementos culturais convencionais. Indivíduos que crescem nessas comunidades desenvolvem um repertório cultural mais heterogêneo do que aqueles criados em ambientes menos vulneráveis.

Outro dispositivo analítico sugerido por sociólogos da cultura é o conceito de *fronteira simbólica*, definido por Lamont e Molnár (2002) como “distinções conceituais que os atores sociais usam para categorizar objetos, pessoas, práticas e até o tempo e o espaço” (p.68). O conceito de fronteiras simbólicas reconhece que os esquemas de categorização social são culturalmente construídos, gerando sistemas de classificação e definindo hierarquias de grupos. Nesse sentido, as fronteiras simbólicas são, metaforicamente, linhas divisórias que os indivíduos constroem para categorizar as pessoas, separando-as em grupos, incluindo ou excluindo os indivíduos nesses grupos e gerando sentimentos de similaridade e pertencimento conforme determinados critérios, tais como atitudes e práticas culturais e padrões de gostos e desgostos. Elas identificam quem é mais digno ou merecedor, sob o ponto de vista da moralidade, sucesso econômico, sofisticação cultural e assim por diante. Elas revelam como os indivíduos caracterizam, implícita ou explicitamente, os membros das várias classes sociais, e como interpretam as características e falhas de determinados grupos, em especial os mais pobres.

(LAMONT; 1992; LAMONT; MOLNÁR, 2002; LAMONT; SMALL, 2008; LAMONT; PENDERGRASS; PACHUKI, 2015). Fronteiras simbólicas funcionam como demarcadores de status, permitindo que um indivíduo se julgue superior ou mais digno do que outros com base em critérios por ele definidos arbitrariamente como mais salientes e distintivos, tais como condição socioeconômica, moral, cultura, religião etc. (LAMONT, 1992). Assim, fronteiras simbólicas são críticas para a formação de identidades coletivas e do autoconceito, definindo aqueles com quem se deseja associar e aqueles de quem se procura evitar e rejeitar, e consequentemente têm um papel importante na criação de desigualdades e no exercício de poder (LAMONT; 1992; LAMONT; SMALL, 2008; LAMONT; PENDERGRASS; PACHUKI, 2015).

Em um estudo comparativo entre profissionais e executivos de classe média alta da França e dos Estados Unidos, Lamont (1992) encontrou três tipos diferentes de fronteiras simbólicas que funcionavam como elementos de afiliação e distinção em seus entrevistados: (1) fronteiras morais, baseadas no caráter moral e centradas em qualidades como honestidade, ética do trabalho, integridade e consideração pelos próximos; (2) fronteiras socioeconômicas, baseadas em julgamentos de posição social (riqueza, poder, sucesso profissional); e (3) fronteiras culturais, baseadas em julgamentos de status educacional, inteligência e domínio da alta cultura. Ela encontrou diferenças importantes em relação a como americanos e franceses dão pesos diferentes a esses três tipos para julgar e decidir com quem se afiliar. Fronteiras culturais eram mais salientes entre franceses, ao passo que, para os americanos as fronteiras socioeconômicas e morais eram mais importantes. Lamont atribuiu esses contrastes às diferentes tradições culturais dos dois países, moldadas por sua vez, por seus passados históricos (individualismo e ética protestante nos EUA versus socialismo e catolicismo na França).

Diversos estudos brasileiros com enfoque nas classes socioeconômicas mais baixas revelam distinções estabelecidas por fronteiras simbólicas. Mattoso e Rocha (2009) revelam como ter uma situação creditícia regular funcionava como um importante demarcador de posição social entre os moradores da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro. Ter crédito, ou “nome limpo” era um elemento de distinção entre esses consumidores de baixa renda. A precariedade econômica e o surgimento de problemas inesperados, tais como desemprego, gravidez, morte na família, perda

de patrimônio etc., resultavam em inadimplência, e conseqüentemente, em ter o “nome sujo”, o que lhes negava a possibilidade de contrair novos créditos ou acesso a serviços financeiros. Assim, o acesso a crédito era uma fronteira simbólica que separava os que tinham “nome limpo”, sinônimo de ter uma situação financeira equilibrada e honradez e os que tinham “nome sujo”, que remetia à precariedade econômica ou a falta de regras e planejamento. Também no estudo de Castilhos e Rossi (2009), os moradores do “morro” investigados por eles revelavam finas distinções baseadas na presença ou estado dos bens, na construção de relacionamentos e no tipo de trabalho (por exemplo, com carteira assinada ou não). Em um ambiente social aparentemente homogêneo, não eram as fronteiras físicas e geográficas que demarcavam status, mas sim fronteiras simbólicas que cumpriam o papel de distinção e conferência de status entre os moradores do “morro”. Em outro estudo com um grupo de empregadas domésticas, Barros e Rocha (2009) identificaram fronteiras simbólicas de julgamento centradas no *ethos* religioso. As mulheres evangélicas se consideravam racionais e controladas em seus gastos, se contrapondo às outras mulheres que agiriam de forma inconsequente e por impulso.

O último conceito e dispositivo analítico proposto por Lamont, Small e Harding (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010) para os estudos de desigualdade e pobreza é o de *capital cultural*. Desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1977 [1990]) em seus estudos envolvendo o sistema escolar francês, o capital cultural – conhecimentos culturais e específicos e maneiras de apreciação, transmitidos e incorporados na socialização familiar ou escolar – é um poderoso instrumento analítico para se compreender os mecanismos de reprodução social e distinção entre classes. Bourdieu e Passeron propunham que as famílias das classes sociais dominantes passavam adiante um capital cultural que era justamente o que as escolas valorizavam e cobravam. Crianças de classes inferiores, por não incorporarem esse capital cultural no seio familiar, levavam desvantagem. O resultado é que essas crianças acabavam excluídas, não tendo a oportunidade de avançar nos ensinos superiores, ou acabavam selecionadas para escolas de menor prestígio em cursos menos valorizados, o que se refletiria mais tarde em desvantagens na competição por posições no mercado de trabalho.

Um estudo muito relevante para a presente tese, que utilizou o capital cultural como fio condutor, foi o de Lareau (2002). Sua pesquisa etnográfica

envolveu observação participante em escolas, entrevistas em profundidade com 88 famílias e acompanhamento diário das rotinas familiares em 12 das famílias entrevistadas. O estudo comparativo de Lareau buscou comparar diferenças entre os pais de famílias de classe média e da classe trabalhadora quanto às lógicas culturais de criação de seus filhos, que resultavam em diferenças marcantes de desenvolvimento de capital cultural. Pais de classe média, independente de raça, adotavam uma lógica cultural de criação que a autora denominou "cultivo orquestrado". Eles inscreviam seus filhos em inúmeras atividades organizadas que dominavam o cotidiano da família e geravam um enorme esforço, sobretudo para as mães. Esses pais enxergavam nestas atividades uma importante fonte de transmissão de "habilidades de vida" para os filhos, como o desenvolvimento de competências de liderança, espírito de equipe e habilidades cognitivas. Eles também davam valor a habilidades linguísticas e ao desenvolvimento de raciocínio analítico, disciplinando seus filhos por meio do diálogo, estimulando a argumentação e pensamento crítico. Embora Lareau não tenha se concentrado nos aspectos de consumo, a autora revela que os gastos dessas famílias com a aquisição de capital cultural eram muito significativos. Entre essas famílias, predominava a lógica de "controle do tempo" e rejeição à passividade. Essa abordagem de "cultivo orquestrado" proporcionava uma gama mais ampla de experiências para as crianças, mas também um ritmo frenético para os pais, um culto ao individualismo no seio da família e ênfase no desempenho da criança, e promovia nos filhos um "senso emergente de autonomia". Esse padrão da classe média permitia às crianças desenvolverem maior articulação e facilidade de navegação em seus contatos com instituições formais. Em contrapartida, os pais da classe trabalhadora pesquisados por Lareau enfatizavam uma "realização de crescimento natural". Esses pais acreditavam que, desde que dessem amor, segurança e provessem o sustento de seus filhos, eles iriam crescer e prosperar. Eles não davam ênfase ao desenvolvimento de talentos especiais em seus filhos. Diferentes da classe média, as crianças da classe trabalhadora participavam de poucas atividades organizadas, dispunham de muito mais tempo livre e criavam laços mais intensos com a família estendida. Esses pais adotavam um estilo mais autoritário, onde predominavam mais ordens do que o diálogo, e em alguns casos disciplinamento físico. O padrão de "realização de crescimento natural" promovia nos filhos um "senso emergente de limitação". Como resultado, adultos e crianças nessas classes sociais tendiam a ser menos

articulados, exibiam menor capacidade de navegação social, confiavam menos e eram mais deferentes e passivos em suas interações com profissionais e instituições formais, tais como médicos e educadores.

No Brasil, um estudo que utilizou o capital cultural foi o de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017), que investigou o significado da educação para famílias da nova classe média que investiam na educação da prole e tinham seus filhos matriculados em escolas particulares. Os pais dessas famílias, criados em ambientes marcados pela carência material, experimentaram relativa ascensão socioeconômica, mas não o suficiente para deixarem as comunidades pobres onde nasceram e cresceram. Os achados de pesquisa revelaram que o investimento na educação ia muito além de proporcionar uma educação de melhor qualidade para os filhos, e era dirigido também por uma busca de aquisição de capital cultural e social, na luta pela continuidade de ascensão social. Os pais entrevistados relatavam, mesmo que de forma inconsciente, a importância de seus filhos formarem círculos de amizade fora da comunidade e conviverem com crianças e jovens da classe média das escolas que seus filhos frequentavam, adquirindo, por intermédio da escola e da interação com estas famílias, um *habitus* de classe média. Nos relatos dos pais, havia certo orgulho em destacar como os filhos exibiam comportamentos, modos, gostos e estilos diferentes das outras crianças da comunidade que frequentavam o sistema público de ensino. Muitos destacavam de forma positiva o fato dos filhos não cultivarem amizades dentro da comunidade e de até aparentarem não ser “do morro”. Havia também nestas famílias, tal como na pesquisa de Lareau (2002), um padrão de cultivo orquestrado, limitado, obviamente, pelos recursos financeiros disponíveis. Os pais, talvez de forma não deliberada, procuravam se espelhar nos valores da classe média, e buscavam matricular seus filhos em atividades extraescolares, tais como natação, ballet, lutas etc., que em alguns casos exigiam um desembolso maior até do que a própria mensalidade da escola particular.

## 2.2

### Classe Social e Consumo

Um dos significados mais importantes que podem ser atribuídos ao consumo é o seu poder de prover distinção entre os indivíduos (LEVY, 1959). Nesse sentido, o consumo é um importante sinalizador de status que tem o poder de demarcar fronteiras entre classes sociais. Desde o final do século XX se procura investigar, sistematizar e teorizar sobre diferenças culturais e comportamentais entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais. As teorias e abordagens sobre classes sociais e suas relações com o consumo são, portanto, fundamentais para o arcabouço teórico desta tese, que compara famílias de estratos distintos da classe média.

#### 2.2.1

##### Teorias e abordagens pré-Bourdieu

A visão economicista predominava nas teorias iniciais sobre classe social. A noção de classe nas obras de Karl Marx se baseava nas desigualdades sociais determinadas pelas relações de produção, que separavam os proprietários do capital – donos dos meios de produção, fábricas e terras, que vendem o que produzem – dos trabalhadores, que eram obrigados a vender as suas forças de trabalho para sobreviverem. Assim, na concepção marxista, a base do regime social tinha nos meios de produção o seu eixo central e girava em torno da posse ou controle do capital. Como resultado, havia uma estrutura dicotômica de classes, caracterizada pela exploração de uma classe dominada, com apenas sua força de trabalho para oferecer, pela classe dominante. Para Marx, esses lados opostos se engajavam em um conflito de classes, decorrente da luta de cada uma por objetivos opostos: maiores lucros (capitalistas, burgueses) x melhores salários (trabalhadores, proletários) (GIL, 2011). Apesar do maior enfoque dado a classes atribuído à Marx seja a de uma estrutura dicotômica, Tineu (2017) argumenta que em suas obras são encontrados esquemas que consideram classes intermediárias, como artesãos e trabalhadores autônomos que dispõem dos meios de produção, mas não empregam mão de obra, e a classe tecnoburocrática, uma classe média composta dos gerentes e diretores que desempenhavam funções de comando. Importante ressaltar que, apesar de seu foco economicista, a teoria de Marx preconizava outros pressupostos para a existência de classes. De acordo com Marx, para se formar uma classe, era



necessário que agentes sociais nas mesmas condições em relação aos meios de produção tivessem afinidades ideológicas e políticas e se engajassem em um enfrentamento conflituoso de classes, que lhes permitissem adquirir uma consciência de classe.

A abordagem de classes de Max Weber, outro sociólogo considerado como um dos fundadores da disciplina sociológica, também era baseada em uma visão economicista, tal como Marx. Porém, diferente da concepção marxista centrada no controle dos meios de produção, Weber enfatizava “a forma como a propriedade material é distribuída entre as várias pessoas, que competem no mercado com a finalidade de troca”, criando “oportunidades específicas de mercado” (WEBER, 1946 [1982], p. 212-213). Weber se referia à “situação de classe” quando:

- 1) Certo número de pessoas tem em comum um componente causal específico em suas oportunidades de vida, e na medida que 2) esse componente é representado exclusivamente pelos interesses econômicos de posses de bens e oportunidades de renda, e 3) é representado sob condições de mercado de produtos ou mercado de trabalho.

Para Weber, “classe” se refere a grupos de indivíduos que compartilham a mesma “situação de classe”, cujas categorias básicas seriam a propriedade ou a sua falta. Os não-proprietários seriam excluídos da competição por bens muito desejados, que seriam monopólios dos proprietários. Segundo Weber, os três determinantes de situação de classes tanto de trabalhadores quanto de empresários seria o mercado de trabalho, o mercado de produtos e a empresa capitalista (WEBER, [1946] 1982). Vê-se, dessa forma, que a concepção de classe está ligada ao conceito de posse, troca e consumo.

Weber enxergava o consumo mais do que o mero reflexo da posição econômica e o atrelava à ideia de status, ou reconhecimento de prestígio social. Grupos de status, ou estamentos, definidos por um reconhecimento mútuo de pertencimento, compartilhavam práticas de consumo que formavam a base de práticas de estilos de vida comuns (STEWART, 2017). Ao contrário de “situação de classe”, determinada economicamente pelas oportunidades de mercado, as “situações de status” eram determinadas pela honra e prestígio do indivíduo. Embora comumente relacionadas, distinções de classe e de status se davam por mecanismos diferentes. Para Weber, grupos de status não são classes, e sim

comunidades baseadas em algum tipo de honraria compartilhada. Para ele, “a honra estamental é expressa normalmente pelo fato de que acima de tudo um *estilo de vida* específico pode ser esperado de todos que desejam pertencer ao círculo” (WEBER, [1946] 1982, p.219). A estratificação estamental para Weber está intimamente ligada à posse e consumo de bens que conferem distinção pela exclusividade e distanciamento em relação a grupos percebidos como inferiores. Weber fala em “preferências honoríficas” que consistem no “privilegio de usar roupas especiais, comer pratos especiais (...), dedicar-se a práticas artísticas por diletantismo, não profissionalmente” (WEBER, [1946] 1982, p.223). Em suma, em sua concepção de estratificação, as classes se relacionam com a ordem econômica e se estratificam de acordo com as relações com a produção e aquisição de bens. Por sua vez, o status se associa à ordem social, a forma pela qual as honras se distribuem entre os grupos na sociedade, e se estratifica na medida em que o consumo de bens e a adoção de estilos de vidas específicos conferem honra e prestígio a um determinado grupo.

As teorias do consumo baseado no status ganharam mais força com os trabalhos de Thorstein Veblen (1899 [1970]) e Georg Simmel (1904 [1957]) articuladas no final do século XIX e início do século XX. Esses autores desenvolveram paralelamente uma teoria que é comumente denominada de *trickle-down theory* (ÜSTÜNER; HOLT, 2010). Veblen sustentava que as classes dominantes utilizavam bens e serviços caros como símbolos pecuniários. O status, de acordo com Veblen, deriva do julgamento que os membros da sociedade fazem da posição de um indivíduo na sociedade, e para essa posição ser estabelecida, é preciso haver exibição e ostentação de riqueza por meio de dois mecanismos: ostentação do ócio e esbanjamento de consumo, ao que ele denominou de consumo conspícuo (TRIGG, 2001). Para Veblen, o ócio era a mais visível manifestação da posição social de um indivíduo. A quantidade e qualidade dos bens consumidos evidenciava a riqueza do indivíduo e a forma adequada de consumi-los de forma conspícua lhe conferia respeitabilidade. Assim, a reputação era conferida não só pelo acúmulo de riqueza, mas também pelo ócio, e a ostentação de ambos era necessária para marcar sua posição social superior. O desperdício, para Veblen, era um importante marcador de status: desperdício de tempo, no caso do ócio, e desperdício material, no caso de bens de consumo.

Simmel acrescentou que o desejo por esses símbolos de status se propaga de cima para baixo na hierarquia de classes, onde os indivíduos pertencentes a uma classe inferior tentam imitar as classes imediatamente acima. Mais ainda, quando um produto passa a ser consumido em massa, torna-se um bem comum e desvaloriza-se, deixando de agregar valor e status a quem o possui, sendo abandonado pelas classes mais favorecidas, que buscam outros bens e práticas que simbolizem status. Assim o modelo *trickle-down* se alicerça na competição por status em um jogo de cópia e diferenciação (PONTE; MATTOSO, 2014). Veblen e Simmel teorizam, assim, que as elites desenvolviam uma constelação distintiva de objetos e práticas de consumo para demarcar suas posições de status, sinalizando esses bens de forma pública e conspícua para afirmar suas posições sociais distintas (HOLT, 1998).

Em uma nova era de produção e consumo em massa globalizado, uma variação da teoria de Simmel seria o *trickle down globalizado*, onde consumidores das classes de países menos desenvolvidos copiam os estilos de vida, objetos e práticas de consumo das dos países ocidentais. Assim, enquanto o mecanismo de emulação operante em um contexto local se dá entre diferentes classes, no *trickle down* global o mecanismo de emulação se dá entre classes dominantes de sociedades com diferentes níveis de desenvolvimento. Assim, nesse modelo, os produtos e marcas das sociedades ocidentais, mais industrializadas e avançadas, operam como símbolos de status que consumidores das classes mais abastadas de países menos desenvolvidos passam a desejar (ÜSTÜNER; HOLT, 2010).

Com a crescente massificação da produção e consequente complexificação e hierarquização das sociedades industrializadas, as teorias da classe ociosa, do consumo conspícua e do efeito *trickle down*, embora encontrem eco ainda nos dias de hoje, passaram a não dar conta dessa complexidade. As teorias até então eram baseadas quase que exclusivamente em critérios econômicos. Na década de 1940, o antropólogo Lloyd Warner publicou o resultado de um amplo estudo etnográfico em cidades de pequeno porte dos Estados Unidos, em uma série de volumes intitulados *Yankee City* (COLEMAN, 1983). Em suas entrevistas etnográficas, Warner (1949) avaliou os critérios específicos que os indivíduos adotavam para julgar a reputação de outros moradores da cidade, o que resultou em uma concepção multidimensional de status, onde a reputação era influenciada por uma ampla

variedade de traços morais, estéticos, intelectuais, educacionais, religiosos, étnicos e de comportamento por meio dos quais um julgamento hierarquizado é formado. Warner identificou uma hierarquia de seis classes sociais, cujos membros exibiam diferentes comportamentos de compra e objetivos de consumo, e que, para cada grupo, havia um significado coletivo de reputação formado com base em critérios como padrões de consumo, posição econômica, valores morais etc. (COLEMAN, 1983; HOLT, 1998). A correlação direta entre classe social e comportamentos e padrões de consumo despertou o interesse de profissionais e pesquisadores de marketing, sobretudo depois que Warner e colaboradores (1949) desenvolveram índices para determinação de classe social baseados em variáveis como tipo de rendimento (mas não a renda em si), ocupação, e tipo e localização de moradia (MARTINEAU, 1958), que viabilizaram economicamente as pesquisas de marketing, antes de custo proibitivo em função da metodologia baseada em entrevistas etnográficas adotada nos primeiros estudos de *Yankee City*.

Pierre Martineau foi pioneiro a levar para o marketing o conceito de classe social e a estudar as variações de comportamentos e padrões de consumo de acordo com classe social (COLEMAN, 1983). Ele foi o primeiro a publicar na literatura específica do marketing (no *Journal of Marketing*), os resultados de uma pesquisa envolvendo consumo e classe social, baseada em, e suportando os pressupostos de Warner (MARTINEAU, 1958, p.123). Ele ressalta que, diferente da perspectiva economicista,

não se pode assumir que um homem rico é simplesmente um homem pobre com mais dinheiro e que, com a mesma renda, se comportaria exatamente como o homem rico [...] O indivíduo de baixo status é profundamente diferente em seu modo de pensar e em sua maneira de ver o mundo em relação ao um indivíduo de classe média. Onde ele compra e o que ele compra diferirá não apenas em função de seu poder econômico mas também em valor simbólico.

O estudo apresentado por Martineau evidenciou que as mulheres frequentavam lojas de departamentos que eram congruentes com suas classes sociais. As de status inferior, por exemplo, tinham a consciência de que seriam maltratadas ou até mesmo confundidas como atendentes pelos funcionários de lojas mais sofisticadas. A classe média, por sua vez, apresentava maior propensão a poupar, maior tolerância a riscos e valorização de consumos centrados na experiência (viagens, hobbies, entretenimento etc.). Uma lista de dez diferenças

entre os indivíduos de classe média e classe inferior foi apresentada. Algumas delas, apresentadas como diferenças “psicológicas”, são na verdade mais apropriadamente de natureza cultural, o que denota como os aspectos culturais do consumo ainda não estavam presentes entre os autores da época, como se viu na seção anterior.

Outro autor que se inspirou em Warner foi Coleman, que em conjunto com Rainwater, propôs uma hierarquia baseada em três grandes estratos sociais (*Upper, Middle e Lower*), onde cada estrato é subdividido em frações de classes. Para cada fração, os autores associaram um rótulo, tal como “nomes de famílias tradicionais” (*Upper-Upper class*), “nova elite social” (*Lower-Upper class*) (COLEMAN; RAINWATER, 1978). Coleman (1983) enfatizou que a classe social é uma variável mais importante do que a renda familiar no que tange a padrões de consumo, e que dentro de uma mesma classe, a renda pode variar de forma significativa. Segundo o autor, deve-se ter em mente que o status deriva mais de diferenças de ocupação do que de renda. Para Coleman, a questão de classe ou renda como melhor preditor de comportamento de consumo deve ser reconsiderada para “como a classe afeta o uso da renda?” (p. 265). Coleman também alertou para os perigos de uma visão simplista de classes homogêneas, já que dentro de uma mesma classe pode haver uma grande variedade de contextos familiares.

Coleman relata, no início dos anos 1980, como o marketing parecia perder o interesse pelo conceito de classe social, que estava sendo suplantado pelas segmentações psicográficas de estilo de vida, e alerta para o erro que se cometia em negligenciar o poder do construto classe social para o marketing, apresentando os resultados de estudos que evidenciavam a “significância continuada da classe social para o marketing”. Ele apresenta resultados de pesquisas que revelam diferenças substantivas de visão paroquial e provinciana entre a classe trabalhadora e uma perspectiva mais aberta e cosmopolita das classes média e alta, resultando em contrastes consideráveis de padrões de escolhas e consumo, tais como a escolha de local moradia, audiência de noticiários, viagens e preferências de marcas de automóveis. A classe trabalhadora, por exemplo, devido ao seu padrão mais provinciano, escolhia moradias mais próximas de seus familiares estendidos, noticiários predominantemente locais, viagens curtas e carros americanos em detrimento de marcas estrangeiras.

### 2.2.2 Pierre Bourdieu

As teorias de competição por status são mais tarde complementadas pela sociologia de Pierre Bourdieu na década de 1970. Bourdieu desafiou a conceituação de classe social determinada unicamente pelos recursos econômicos e ocupações de trabalho. Sua pesquisa, com forte embasamento empírico, culmina na obra *A Distinção: crítica social do julgamento* (1979/2013), provavelmente a aplicação mais importante de seu projeto teórico (HOLT, 1998). Baseado em dados coletados na França nas décadas de 1960 e 1970, o objeto de estudo de *A Distinção* é a relação entre classes sociais e grupos de status, onde este pode ser entendido, seguindo Weber, como um senso de coletividades definidas por uma uniformidade de estilos de vida (WEININGER, 2005). A obra de Bourdieu representou um avanço em relação às teorias até então vigentes por vários motivos: (1) oferece um modelo bem fundamentado teoricamente da ligação entre gostos, status e classe social (PETERSON, 2005); (2) não se restringe apenas ao capital econômico como elemento central de formação de classes e acrescenta os elementos simbólicos e culturais como preconizaram vários estudiosos antes dele; (3) sua teoria dá conta de uma sociedade mais complexa e hierarquizada do que aquelas sobre as quais Marx, Weber, Veblen e Simmel se basearam para suas formulações; (4) propõe os mecanismos que explicam a formação e reprodução de classes sociais e não apresenta classes apenas como agrupamentos homogêneos que apresentam correlações com padrões de consumo e de estilos de vida, como Warner e Coleman; (5) inova ao propor uma estrutura de classes sociais em um espaço bidimensional e contínuo, ao contrário das propostas anteriores onde classes eram aproximações formadas por agrupamentos com fronteiras bem definidas em um espaço unidimensional e descontínuo; (6) seu trabalho não se baseia em especulação teórica, mas é fundamentado empiricamente (BOURDIEU, 1984).

A grande contribuição de Bourdieu foi perceber que não eram apenas os recursos econômicos que determinavam a posição social do indivíduo. Para o autor, a análise de classe não pode ser reduzida a uma análise das relações econômicas; ao contrário, deve envolver simultaneamente uma análise das relações simbólicas, mais ou menos em linha com as “comunidades de status” de Weber (WEININGER, 2005). Ao longo de vários anos estudando famílias francesas e argelinas, Bourdieu

constatou outro elemento fundamental que influenciava a posição social do indivíduo: a sua formação cultural, que denominou “capital cultural”. Bourdieu entendia que a divisão ocupacional do trabalho forma um sistema. Assim, as localizações na divisão do trabalho são diferenciadas e relacionadas umas às outras em termos de fatores teóricos significativos. Para Bourdieu, esses fatores derivam da distribuição de “capital”, considerado como “um conjunto de recursos e poderes realmente utilizáveis” (1984, p. 114).

Bourdieu introduziu a noção de capital cultural, acrescentando-o ao capital econômico como elemento chave de distinção na demarcação de classes sociais, ou melhor, posições sociais dos indivíduos em um espaço social, uma noção desenvolvida por ele. Ou seja, Bourdieu concebe que cada indivíduo ocupa uma posição em um espaço social multidimensional. Grupos de indivíduos concentrados em uma determinada posição nesse espaço constituiriam uma classe social. Esse espaço social é construído a partir de três dimensões ou eixos ortogonais, com base na posse de capitais do indivíduo e na trajetória de acumulação desses capitais ao longo do tempo. Embora vários tipos de capital tenham sido conceituados por Bourdieu, como o capital social e o simbólico, os dois tipos básicos de capital que, para ele, definiam a posição de um indivíduo nesse espaço social multidimensional são o capital econômico e o capital cultural.

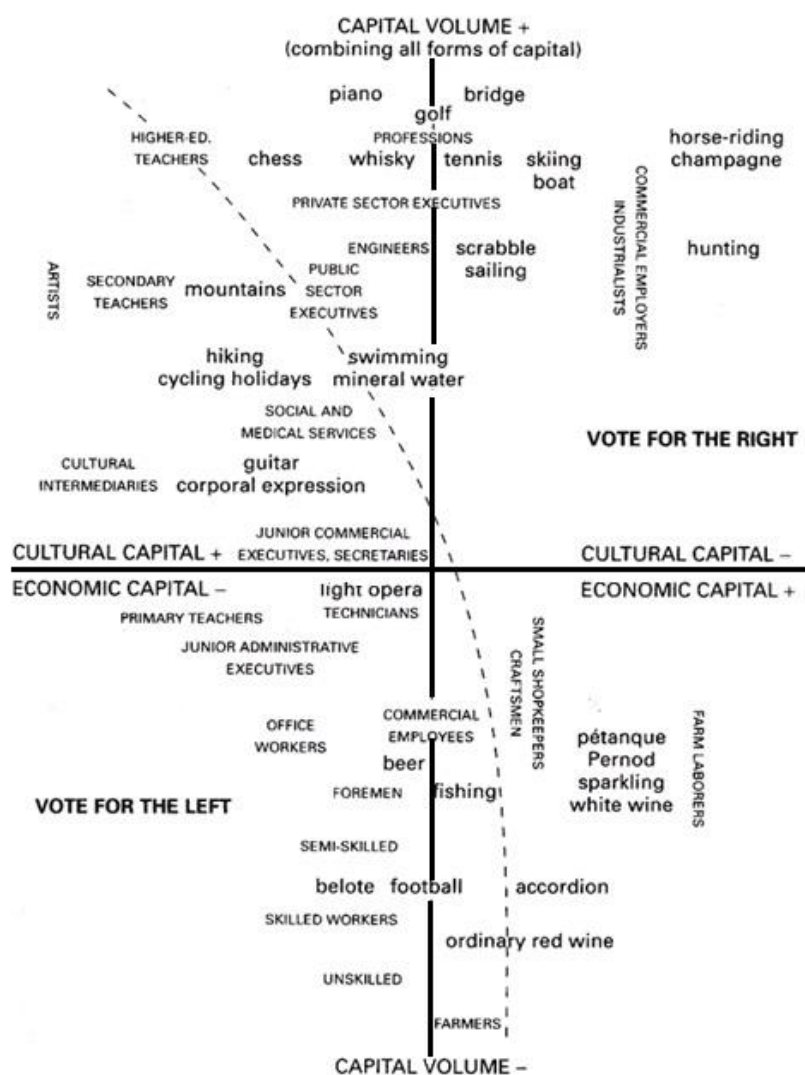
A noção de capital econômico é auto-explicativa, e designa o conjunto de recursos econômicos de um indivíduo, abarcando tanto o seu patrimônio material, quanto seus rendimentos totais. Sua concepção de capital econômico, portanto, não difere muito daquelas postuladas desde os tempos de Marx. Contudo, é na introdução do conceito de capital cultural na determinação da posição social do indivíduo que reside o maior mérito da teoria social de Bourdieu (WEININGER, 2005). De maneira resumida, a noção de capital cultural refere-se às competências culturais específicas, porém eficazes, capazes de funcionar como um recurso ou um tipo de poder, em um contexto social em particular. Dois agentes sociais são responsáveis por inculcar o capital cultural: a família e a escola. Bourdieu distingue três formas de capital cultural: (1) incorporado, transmitido e assimilado nas socializações primárias dos indivíduos, principalmente no seio familiar e na escola. (2) objetivado, na forma de bens culturais adquiridos, cuja produção e consumo pressupõem uma quantidade de capital cultural incorporado (por exemplo, livros,

DVDs de música), e (3) institucionalizado, na forma de diplomas, certificados, credenciais, qualificações, graus ou títulos que simbolizam competência e autoridade cultural certificada por agências oficiais que detêm autoridade para assegurar de forma legal sua existência na forma de credenciais escolares. Sua característica mais marcante é que, pelo fato de ser incorporado, sua transmissão é hereditária e sua aquisição requer investimento de tempo. Nas famílias das elites culturais, por exemplo, o capital cultural é produzido e inculcado em seus herdeiros, por meio da interação diária com pais altamente instruídos e dotados de habilidades culturais e sensibilidades estéticas mais refinadas, interação com outras famílias com disposições culturais semelhantes, e frequência a instituições escolares que promovem o pensamento crítico e abstrato. Essa socialização permite que, ao longo do tempo, os estilos de vida e disposições estéticas característicos dessa elite sejam lentamente assimilados e subjetivamente incorporados pelos herdeiros (HOLT, 1998). Como tal, ele pode contribuir substancialmente para a reprodução intergeracional da distribuição dos indivíduos na estrutura de classes, já que “as condições sociais de sua transmissão e aquisição são mais dissimuladas do que as do capital econômico.” (BOURDIEU, 1986, p. 245).

Bourdieu desenvolveu seu modelo de estrutura de classes de forma empírica, com base em *surveys* na década de 1960. Ele mediu os capitais econômico e cultural de cada indivíduo e os mapeou em um espaço fatorial composto por três eixos. Por questão de simplificação, Bourdieu apresenta em *A Distinção* um mapa bidimensional, apenas com dois eixos. O primeiro eixo – por convenção, o eixo vertical – indica o volume total de capital dos indivíduos e representa a soma do capital econômico e cultural. A localização de classe do indivíduo, segundo Bourdieu, é função de sua posição nesse eixo. Como se tem, por enquanto, uma linha unidimensional, vários tipos de ocupação podem se sobrepor em um mesmo pedaço desse eixo. Por exemplo, executivos dotados de alto capital econômico e baixo capital cultural e professores universitários dotados de alto capital cultural e baixo capital econômico podem ocupar posições muito próximas caso a soma desses capitais seja equivalente. O segundo eixo que compõe o espaço social de Bourdieu – por convenção o eixo horizontal – se refere à composição das duas espécies de capital acumuladas por um determinado indivíduo. Quanto maior for a participação do volume de capital cultural no capital total do indivíduo, mais à



esquerda será sua posição nesse eixo. Ao contrário, indivíduos com mais capital econômico do que cultural ocuparão posições mais à direita nesse eixo. Ao introduzir esse eixo, muitas posições que estavam sobrepostas no espaço unidimensional do primeiro eixo, determinado pelo volume global de capital, se abrem. Assim, no exemplo citado, executivos e professores universitários com o mesmo volume de capital total se dispersam no espaço bidimensional formado pela introdução do segundo eixo. Embora possam estar alinhados na mesma posição vertical, agora executivos com maior volume relativo de capital econômico situam-se à direita e professores universitários, com maior volume relativo de capital cultural, ocupam uma posição à esquerda no mapa. A Figura 1 ilustra esse mecanismo.



Fonte: Bourdieu (2011, p.20)

Figura 1 – Espaço das posições sociais e espaços de estilo de vida

Um terceiro eixo diferencia a divisão de ocupações de trabalho, que se baseia na composição de capitais da família de origem. Esse eixo distingue as posições dos indivíduos nesse espaço social de acordo com suas trajetórias de vida, ou seja, de acordo com a magnitude das mudanças (ou estabilidade) dos volumes e composições de capital ao longo do tempo (WEININGER, 2005). Ou seja, a classe de um indivíduo e sua fração de localização variam simultaneamente no tempo. Bourdieu se refere a este último tipo de movimento (ao longo do eixo horizontal), no qual a preponderância de um tipo de capital dá espaço a outro, de “conversão de capitais” (BOURDIEU, 1986).

A estrutura de classes sociais propostas por Bourdieu já seria robusta mesmo se ele terminasse nesse ponto. Mas Bourdieu foi além, e foi capaz de demonstrar, por meio de análise multivariada de correspondência, que diversos indicadores de estilo de vida estavam associados a determinadas coletividades sociais no espaço social. Bourdieu realiza uma extensa análise de dados sobre práticas e preferências na arena do consumo, incluindo as formas “canonizadas” de cultura (arte, literatura, música etc.) e outras práticas e preferências mais cotidianas, tais como: culinária, esportes, leitura de jornais, vestuário e decoração de interiores (WEININGER, 2005). Assim, cada aglomeração no espaço social que representa indivíduos com estruturas de capitais e tipos de ocupações semelhantes associa-se a um conjunto de gostos e preferências por práticas culturais e estilos de vidas. Ou seja, usando o próprio termo de Bourdieu, há uma *homologia* entre classe social e gostos e estilos de vidas. Tem-se, então, um espaço social sobreposto a um espaço simbólico, onde as posições se agrupam em torno de estilos de vida distintos. Isto é, a distribuição de gostos e estilos de vida pelo espaço social, em função do volume e composição de capitais, se assemelha à distribuição dos indivíduos por classes sociais e posições nesse mesmo espaço. Esse é o ponto crucial do modelo de Bourdieu: um sistema de diferenças de classes que corresponde a um sistema de diferenças de estilos de vida, no qual essa homologia estrutural está relacionada a um processo de exclusão social e monopolização de vantagens (JARNESS; 2015). O gosto, segundo Bourdieu (1984, p.173) é definido como “a propensão e capacidade de apropriar, material ou simbolicamente, uma determinada classe de objetos ou práticas classificados ou classificatórios”. Conclui-se, portanto, que cada posição nesse espaço está associada a gostos e preferências que distinguem os indivíduos de acordo com suas

classes. Por isso, segundo Bourdieu, gostos não só distinguem indivíduos em uma sociedade, mas também os classificam. Assim, os gostos diferenciam e posicionam os indivíduos em um espaço social hierarquizado e funcionam, desta forma, como marcadores de classe. Diversas práticas sociais são utilizadas então como códigos de navegação e classificação. Modos, comportamentos, preferências e sensibilidades estéticas, vocabulário, sotaque, vestuário etc. são expressões de gostos que distinguem e reproduzem as classes sociais.

Como o capital cultural é tanto herdado por socialização familiar como inculcado durante a escolaridade formal, gostos e preferências serão ditados pela trajetória social do indivíduo. Portanto, o esteticamente admirável, conforme definido pelas elites dominantes ou os gostos vulgares atribuídos às classes trabalhadoras em termos de vestuário, escolhas alimentares, decoração, preferências musicais etc. são socialmente definidos pelos capitais acumulados durante a socialização do indivíduo em sua trajetória de vida. A classe trabalhadora, marcada por uma “privação inescapável dos bens necessários” (BOURDIEU, 1984, p. 372), desenvolve um gosto caracterizado pela necessidade. Assim, consumidores de baixo capital cultural desenvolvem preferências por aquilo que é prático e relevante para suas vidas. A teoria de Bourdieu ajuda a explicar por que os indivíduos com capital econômico semelhante podem ter gostos diferentes em relação a bens culturais e materiais. Isto tem importantes implicações que transcendem o campo da Sociologia e estendem-se de modo relevante aos estudos de consumo. Essa é a grande relevância de Bourdieu no estudo de comportamento do consumidor quando se busca entender e comparar as práticas de consumo e de estilo de vida entre diferentes classes sociais.

### Habitus e Campo

Viu-se que existe uma associação entre práticas, gostos e preferências dos indivíduos e suas posições ocupadas no espaço social, determinadas pelo volume e composição de capitais que estes detêm. Bourdieu estabelece uma relação causal indireta entre posições ocupadas no espaço social e essas práticas por meio do conceito de habitus. O habitus é o elemento mediador entre as práticas adotadas pelo indivíduo e sua posição no espaço social. Assim, ele funciona como o elo de ligação entre o espaço social e o espaço simbólico. O conceito de habitus designa um sistema de disposições socialmente constituído, onde as ações são geradas não

pela subordinação consciente da situação da ação sob regras morais obrigatórias e nem calculadas de forma racional (isto é, por meio de um cálculo de riscos e recompensas prováveis para cada curso de ação). Ao contrário, essa noção de disposições implica que, sob circunstâncias típicas, as ações procedem sem recorrer a uma reflexão consciente em regras ou estimativa de resultados. Contudo, o conceito de *habitus* não deve ser confundido com o de hábito, onde as ações dispensam reflexões na medida em que se tornam rotineiras e repetitivas. Pelo contrário, disposições podem gerar ações – ou práticas, como prefere Bourdieu – que são espontâneas e engenhosas (WEININGER, 2005).

A formação do *habitus*, segundo Bourdieu, se dá nas instâncias primárias de socialização do indivíduo, principalmente no ambiente familiar, onde certas disposições, como, por exemplo, apreciação de um estilo musical, são construídas ao longo do tempo, por meio de uma inculcação cultural, geralmente não deliberada, mas sutil. Ele pode ser modificado ao longo da vida, por meio de outras experiências, mas as experiências iniciais carregam maior peso. No campo das artes, por exemplo, um *habitus* contém disposições estéticas que encerram competências culturais que conferem ao seu portador a habilidade de decodificar e conseqüentemente apreciar obras de arte e outros produtos culturais. A percepção artística é uma operação de decifração, e a capacidade de fazer isso influencia na significação revelada ao receptor do texto cultural. Essa competência cultural é adquirida durante o processo de socialização do indivíduo, sobretudo nos estratos sociais superiores, dotados de maior capital cultural. Os indivíduos das classes inferiores, em geral não dotados com as disposições estéticas apropriadas, tentam aplicar os mesmos esquemas e códigos que utilizam no dia a dia para as artes, o que explicaria suas preferências por representações artísticas mais realistas e aspectos mais funcionais da arte (DAENEKINDT; ROOSE, 2017).

Outro conceito fundamental na teoria de Bourdieu é o de campo: espaços delimitados onde os atores sociais competem por status e buscam melhores posições. Cada campo, como em um jogo, é formado por certas regras, que diferente de uma modalidade esportiva, não são formalizadas e apresentam-se de forma tácita. Holt (1998, p.4) define campo como “arenas-chaves nas quais os atores competem por posições na hierarquia social por meio da aquisição de status que conferem distinção dentro de um campo”. Cada indivíduo possui um *habitus* mais

ou menos propício para participar da disputa em um determinado campo. Para os estudiosos de marketing, o campo do consumo é o objeto de maior interesse. O capital cultural é um recurso importante para todos os campos, mas no campo do consumo ele opera de forma particular e relevante, por meio de sua conversão em gostos, preferências e práticas de consumo (HOLT, 1998). No campo do consumo estabelecem-se disputas pelo que deve ser considerado legítimo e, que, portanto, gera distinção. Os indivíduos que detêm maior poder econômico e cultural procuram estabelecer as práticas que podem ser consideradas legítimas e afirmar uma contraposição sobre o que é vulgar. Para Bourdieu, os processos de distinção são mais importantes para as classes dominantes, na medida que são esses grupos que competem pelas posições mais elevadas de influência (BOURDIEU, 1984). Assim, forma-se uma hierarquia de estilos de vida socialmente ordenados, onde as elites econômicas e/ou culturais procuram estabelecer seus gostos como legítimos e reconhecidos como dignos e distintos. Por outro lado, os gostos das classes inferiores seriam vulgares e menos legítimos (WEININGER, 2005). Forma-se, assim, no campo do consumo, uma luta por distinção, onde aqueles com maior poder de formação de opinião estabelecem o que é e o que não é legítimo. O papel do habitus nessa disputa de classificação é de vital importância, como colocado por Holt (1998, p.4):

O habitus organiza como as pessoas classificam a constelação de bens a que são expostas, construindo desejos em relação a objetos consagrados e rejeição por objetos que não são valorizados no campo social, ajudando a formar um conjunto de padrões de consumo e estilos de vida distintivos que tanto expressam quanto reproduzem esse habitus. A manifestação das capacidades estruturantes do habitus como gostos e práticas de consumo através de várias categorias de bens e atividades resulta na construção de um conjunto de padrões de consumo distintivos; um estilo de vida que serve tanto para expressar o habitus quanto para reproduzi-lo. No campo do consumo, o gosto e sua expressão como estilo de vida são estratificados com base nas condições sociais objetivas que estruturam o habitus. Dessa forma, o campo do consumo é estratificado, de maneira que diferentes gostos e preferências são organizados pela posição de classe.

Nesse ponto, Bourdieu dialoga com a teoria de Simmel do efeito *trickle-down*, onde, uma vez estabelecido o que é legítimo, passa a haver uma competição em relação à apropriação de objetos ou de práticas mais distintivas. Inicialmente apropriados pelos que possuem o maior capital econômico ou cultural – as classes dominantes – tais objetos e práticas propagam-se para baixo no espaço social ao longo do tempo. Contudo, na medida em que se tornam progressivamente

popularizadas, vão sendo abandonadas pelas classes superiores que as cultivavam, em favor de outras práticas que permitam a essas classes hierarquicamente superiores reafirmarem a exclusividade de seus gostos e preferências. Nessa competição envolvendo emulação, as classes dominantes assumem um papel de liderança e agem como marcadores de gostos (BOURDIEU, 1984). A classe trabalhadora, geralmente incapaz de participar desse jogo, por ser carente de todos os tipos de capital, e por suas disposições antitéticas, se mantém à distância, e assim funciona involuntariamente como um ponto de referência negativo, contra o qual as classes superiores afirmam sua distinção. Na visão de Bourdieu, a incapacidade da classe trabalhadora em participar dessa corrida para reivindicar formas de cultura cuja legitimidade seus membros sequer conhecem é tão severa que eles ficam “impregnados com um senso de falta de dignidade cultural” (BOURDIEU, 1984, p. 251).

Destarte, apreciar um estilo de música, por exemplo, é, implícita ou explicitamente, rejeitar outros estilos de música. As práticas ou objetos rejeitados carregam uma associação com o ator social que neles se engajam ou os possuem. Para Bourdieu, em outras palavras, a sensibilidade estética que orienta as escolhas cotidianas dos atores em matéria de comida, música, vestuário, esportes, artes etc. servem como um veículo por meio do qual simbolizam suas similaridades ou diferenças sociais em relação aos outros. Assim, pelo consumo cotidiano, cada indivíduo classifica e é classificado. Essa função simbólica do consumo abre caminho para o que Bourdieu (1984, p.483) chama de “lutas de classificação”, uma “dimensão esquecida [ou oculta] das lutas de classe”. Assim, num espaço social que, como vimos anteriormente, é contínuo e destituído de fronteiras, são os atos de classificação por meio do consumo que formam as coletividades, isto é, as homologias de certos agrupamentos sociais em termos da posse de capitais, e seus gostos e preferências definem o que pode ser aproximado por Bourdieu como classe social.

Bourdieu, portanto, refina as teorias de Veblen e Simmel, acrescentando a noção de campo e espaço social, onde esse jogo de emulação e disputa por posições de dominação ocorrem, e acrescenta que é a composição de diferentes tipos de capitais, não apenas o econômico, mas também o social e sobretudo o que ele denomina capital cultural, que rege a regra dessa competição por distinção e status

(BOURDIEU, 2013). Holt (1998) chama isso de um jogo multidimensional de status, em que os indivíduos se valem dessa composição de capitais para competir por status (que Bourdieu chama de capital simbólico). Neste jogo, o capital cultural é peça-chave, pois consiste em um conjunto de gostos, habilidades, conhecimentos e práticas que propiciam distinção e conferem status. É importante ressaltar que a competição por status e distinção na concepção bourdieusiana difere da proposta por Veblen. Em Bourdieu, os processos de exclusão social e monopolização não agem de forma consciente e deliberada por parte dos atores sociais (JARNESS, 2015).

A contribuição de Bourdieu, portanto, representa um avanço em relação às teorias de Veblen e Simmel, cujo enfoque era o capital econômico, introduzindo o capital cultural como elemento chave no processo de distinção e competição por status. O jogo de emulação entre hierarquias de classe não mais depende apenas de fatores monetários, mas de um conjunto de disposições adquiridas durante a socialização, ao que Bourdieu chama de *habitus*. Holt (1998, p.4) destaca o avanço da teoria de social de Bourdieu em relação às anteriores:

Em comparação com a proposta integrativa de Warner, uma contribuição chave da teoria de Bourdieu é que ela efetivamente desagrega as principais dimensões do gosto e explica a suas contribuições singulares à reprodução social. Em Bourdieu, assim como nas distinções pecuniárias de Veblen, os objetos de consumo podem simbolizar diferenças de recursos econômicos do consumidor. Mas, enquanto o capital econômico é expresso por meio do consumo de bens e atividades marcadas pela escassez material e pelo luxo, o capital cultural é expresso por meio do consumo via estilos estéticos e interacionais que se encaixam nas sensibilidades culturais da elite e são socialmente escassos.

Assim, não é apenas o consumo de objetos *per se*, sobretudo os culturais, que confere status, mas como o objeto é apreciado. Os objetos culturais que simbolizam o capital cultural são aqueles que são difíceis de apreciar e que exigem a aquisição de códigos estéticos e a necessária sensibilidade para sua apreciação, assim como códigos linguísticos refinados para expressar os gostos por esses objetos. A teoria de classe social que Bourdieu oferece é, portanto, mais ajustada às relações sociais nas sociedades capitalistas avançadas atuais. Holt (1998) argumenta que, ao diminuir o papel da sinalização pública de bens valorizados pelo status, Bourdieu enfatiza que o status é continuamente reproduzido como uma consequência não intencional da interação social porque todas as interações sociais

são necessariamente práticas classificatórias. Desta forma, expressão do capital cultural incorporado nas ações dos consumidores assume um papel crucial nesse processo: a distinção é obtida não só pela raridade pecuniária, mas também pela reputação que se adquire por meio do consumo de objetos que são ideologicamente difíceis de apreciar, consumidos apenas por aqueles que adquirem a habilidade para tal, que são os recursos específicos que agem como moeda de reputação. Destarte, a expressão do gosto individual demarca e reproduz fronteiras de status (HOLT, 1998).

### 2.2.3

#### Críticas à Teoria de Bourdieu

Após a publicação de *A Distinção*, procurou-se testar a teoria social de Bourdieu em contextos fora do ambiente original francês-parisiense da década de 1960. Os estudos iniciais foram conduzidos por sociólogos que se preocuparam quase que exclusivamente em analisar o campo do consumo cultural das artes a partir da publicação em inglês de *A Distinção*, em 1984. Esses primeiros estudos colocaram em xeque um dos principais pressupostos da teoria sociológica de Bourdieu da luta no campo do consumo por gostos pela alta cultura na busca por legitimação e distinção.

Em um estudo pioneiro nos Estados Unidos, DiMaggio e Useem (1978) revelam resultados de inúmeras pesquisas sobre consumo de artes e frequência a eventos artísticos da população americana no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, antes da publicação de *A Distinção*. Os autores evidenciaram forte correlação do consumo das artes eruditas com classe social. Mais importante, os estudos selecionados pelos autores revelam que o nível de escolaridade era melhor preditor da apreciação e consumo das artes eruditas do que renda ou ocupação. Por exemplo, em uma pesquisa da *Ford Foundation* em 1973, os padrões do consumo de sete categorias culturais foram estudados e as diferenças analisadas em relação a nível de escolaridade e renda. As diferenças eram significativas entre os mais e menos escolarizados para o consumo de categorias de arte erudita, mas praticamente não havia diferença entre os grupos com maior e menor renda. Ainda de acordo com essa pesquisa, a categoria ocupacional “professores” era a que mais consumia todas as categorias culturais eruditas, mais até do que as ocupações gerenciais, sugerindo



a influência do capital cultural na formação dos gostos eruditos (FORD FOUNDATION, 1974).

Contudo, os resultados dos estudos selecionados por DiMaggio e Useem (1978) revelam outra faceta, que passou despercebida pelos autores: as categorias culturais menos eruditas e legítimas, tais como música popular, jazz, folk e rock, eram também as mais consumidas por aqueles com maior nível de escolaridade e renda. Se, por um lado, o consumo significativamente maior das artes eruditas pelas elites americanas suportava os pressupostos de Bourdieu, a maior apreciação de formas mais “vulgares” – utilizando um termo bourdesiano – pelas elites em relação às classes inferiores ia contra a teorização do sociólogo francês. Esse fato não passou despercebido por outros estudiosos em pesquisas subsequentes.

Esse padrão viria a ser confirmado em um amplo levantamento realizado nos Estados Unidos em 1982 pelo *US Bureau of the Census*, denominado *Survey of Public Participation in the Arts* (SPPA), utilizando uma amostra probabilística de 17.254 americanos (ROBINSON et al., 1985), que forneceu uma profícua base de dados para os sociólogos investigarem os hábitos de consumo culturais. A pesquisa investigou a participação dos americanos nas artes eruditas (ópera, ballet, jazz, teatro, música clássica e museus de arte), frequência e participação em atividades recreacionais (eventos esportivos, prática de exercícios, leitura, trabalhos voluntários, *hobbies*, artesanato, prática amadora de atividades artísticas etc.) e preferências musicais mais abrangentes (outros estilos como música *country*, rock, blues, *folk* etc.).

O relatório de Robinson et al. (1985) com os resultados da SPPA de 1982 confirma um dos pressupostos teóricos de Bourdieu: a participação nas artes eruditas era significativamente maior entre os indivíduos com maior nível de escolarização, maior nível de renda e ocupações mais nobres. Outro suporte à teoria de Bourdieu é o fato de que quanto maior a exposição ou encorajamento dos pais à participação nessas atividades na infância, maior era a participação destes em atividades culturais quando adultos, e esse fenômeno era muito mais forte entre os mais escolarizados e de maior renda. Ou seja, a inculcação e transmissão intergeracional do capital cultural pelos pais durante a primeira socialização do indivíduo, um dos pressupostos mais fundamentais da teoria de Bourdieu,

encontrou suporte. Contudo, assim como nas pesquisas relatadas por DiMaggio e Useem (1978), Robinson et al. (1985) revelam que os mesmos indivíduos mais escolarizados e de maior renda que frequentavam e apreciavam as artes eruditas eram também os que tinham maior probabilidade de gostar de uma variedade mais ampla de músicas populares, como *country music*, rock, *folk*, soul etc. Esse padrão também se repete em relação a atividades e *hobbies* não culturais, tais como jardinagem, prática de esportes, e até mesmo reparos da casa ou do carro. Esses achados, novamente, não suportam a teoria de Bourdieu de que as elites buscam distinção não só pelo gosto seletivo e refinado das práticas culturais eruditas, mas também pela rejeição do que é vulgar ou bruto. Pelo menos nos EUA, as elites americanas mostravam ser menos exclusivas em seus gostos do que se poderia prever a partir da teoria de Bourdieu.

O propósito de Robinson et al. (1985) foi publicar os resultados descritivos da SPPA de 1982, sem pretensões de teorização sobre os padrões de consumo cultural. Assim, esse padrão mais eclético das classes superiores não foi destacado no relatório. Foi Peterson e Simkus (1992) que primeiro atentaram para esse fenômeno, quando buscaram testar a teoria de Bourdieu, alguns anos mais tarde, utilizando a mesma base de dados da SPPA de 1982. Eles utilizaram um recorte específico, focando no status ocupacional como principal variável independente (controlando outras variáveis significativas como escolaridade e renda) para análise de gostos musicais como variável dependente. Ou seja, buscaram estabelecer relações entre padrões de gostos musicais e grupos de status ocupacionais, e entender como e se esses gostos musicais funcionavam como marcadores de distinção entre os grupos, como previa Bourdieu. Eles refinaram a análise de Robinson et al. (1985), definindo novas categorias ocupacionais, reclassificando respondentes entre categorias e ordenando essas categorias para criar um ranking de status. Como era de se esperar, os grupos ocupacionais apresentaram padrões e preferências estéticas distintas, levando os autores a concluir que:

O gosto musical de fato age como um marcador de status que estabelece e mantém fronteiras de status. Nossos resultados sugerem que há um consenso entre os americanos de que a música clássica é a âncora do estrato superior da hierarquia de gostos e assim se constitui em capital cultural” (p.168).

Porém, surpreendeu os autores o fato de que as ocupações de maior prestígio e status apresentavam também gostos e preferências por maior variedade e quantidade de estilos – incluindo os mais populares – do que as ocupações de status inferior, que não incluíam música clássica em seu repertórios, mas em geral apresentavam preferências por um número bem mais restrito de estilos. Eles cunharam o termo “gosto onívoro” para designar esse padrão mais eclético dos grupos de maior status. Em contraste, os grupos de status inferior apresentavam um “gosto unívoro”.

A constatação do padrão onívoro de gostos entre as elites foi visto tipicamente como uma anomalia ao modelo proposto por Bourdieu (JARNESS, 2015). Passou-se a questionar a validade de parte da teoria de Bourdieu sobre gostos, e a investigar o fenômeno onívoro-unívoro em maior detalhe e em diferentes contextos. Estudos realizados na Inglaterra, França e Alemanha (BLEWITT, 1993; DONNAT, 1994; SCHULZE, 1992, apud PETERSON, 2005), por exemplo, também evidenciaram o padrão onívoro. Mais ainda, as duas ondas de *follow-up studies* do estudo original de Peterson e Simkus (1982) revelam que a tendência de onivoridade cresceu e o padrão “esnobe erudito” (*highbrow snobs*) – membros das elites que apreciam somente alguns poucos estilos musicais sofisticados – caiu continuamente (PETERSON; KERN, 1996; ROSSMAN; PETERSON, 2005). Vários fatores contribuíram para essa mudança de padrões. Um dos motivos deve a efeitos geracionais, onde jovens mais ecléticos passaram a substituir as gerações mais velhas e mais exclusivas. Outro fator é a mobilidade social: muitos dos que sobem socialmente mantêm os gostos e preferências de suas origens sociais, o que explica a heterogeneidade cultural dentro dos grupos de elite (PETERSON, 1992, 2005; VAN EIJCK, 1999, 2000). Sullivan e Katz-Gero (2007) acrescentam uma dimensão temporal ao padrão onívoro de gostos descrito por Peterson e seus colaboradores, argumentando que o padrão onívoro é caracterizado não apenas pela amplitude de gostos culturais, mas pela frequência de participação em atividades culturais. Os autores definem “voracidade” como o consumo elevado e frequente de atividades e práticas culturais, que é uma dimensão altamente relacionada com o padrão onívoro de consumo, e também associada a indivíduos de elevado status, atuando como demarcador simbólico de status.

Outra premissa de Bourdieu que foi colocada em questão é o próprio valor do capital cultural, manifestado pelo gosto e estilos estéticos de apropriação da cultura, como marcador social de distinção. Em *Money, Morals and Manners*, Michèle Lamont (1992) procurou comparar membros das classes médias altas francesas e americanas em seus significados em relação ao que é ser honrado, e como descrevem as pessoas com quem procuram se relacionar/não se associar, e que consideram ser superiores/inferiores. A autora conduziu 160 entrevistas com franceses e americanos de metrópoles (Nova Iorque e Paris) e cidades mais provincianas (Indianapolis e Clermont-Ferrand) para comparar diferenças culturais tanto de país quanto regionais. Embora o esnobismo erudito fosse encontrado em todos os contextos, ele era uma característica mais predominante em Paris. Os nova-iorquinos tendiam a escolher mais suas amizades com base no capital econômico, e as elites provincianas nos dois países escolhiam amigos mais frequentemente com base em honestidade. Os achados de Lamont colocaram em questão as premissas de Bourdieu de que o padrão “esnobe” de gostos era um atributo de classe e que, portanto, deveria ser encontrado em qualquer sociedade capitalista avançada (PETERSON, 2005).

#### 2.2.4

##### **Douglas Holt: O resgate de Bourdieu de seus críticos**

Apesar da evidente relevância de Bourdieu para os estudos de consumo, o primeiro trabalho que debate a teoria de gostos do sociólogo francês em um periódico de marketing foi publicado somente dez anos após a tradução de *A Distinção* para a língua inglesa. Mesmo assim, foi um artigo puramente conceitual (ALLEN; ANDERSON, 1994). Pouco tempo depois, Holt (1997, 1998) apresenta o primeiro trabalho empírico utilizando Bourdieu como principal referencial teórico, contestando muitas das críticas feitas a sua teoria dos gostos. Holt, por meio de argumentos teóricos e embasamento empírico, rebate os críticos de Bourdieu e recoloca o sociólogo em lugar de destaque como uma das mais importantes referências teóricas da CCT.

Holt (1997, 1998) pondera que grande parte das críticas a Bourdieu derivam de interpretações errôneas de sua teoria. O primeiro erro é que os críticos de Bourdieu interpretam sua teoria de gostos como uma teoria de emulação por status,

semelhante às teorias de *trickle down* e consumo conspícuo de Veblen e Simmel. Contudo, na teoria de Bourdieu, as práticas de emulação entre classes e no interior delas não se dá por meio de manobras estratégicas racionalmente pensadas, e sim por meio de buscas desinteressadas por gostos legítimos que ocorrem por meio de disposições naturais adquiridas na formação do habitus do indivíduo (HOLT, 1997). Um segundo problema, segundo Holt (1997), é o erro em não se desagregar os gostos provenientes do capital econômico – expressos pelo consumo de bens de escassez material – dos gostos provenientes do capital cultural, onde é a escassez de sensibilidades estéticas e disposições de apreciação que estão em jogo. Uma terceira fonte de crítica apontada por Holt (1997, 1998) é a de que o capital cultural operaria de forma menos relevante nos EUA porque a apreciação das artes elevadas entre as elites americanas tem um papel mais periférico do que na sociedade francesa. Assim, a teoria de Bourdieu teria um poder explanatório menor nos EUA. Holt rebate essa crítica ponderando que o consumo das artes é apenas um pequeno conjunto dos campos do consumo e não é o ponto central da teoria de Bourdieu. Campos de consumo como vestuário, decoração, esportes, entretenimento etc. deveriam ocupar o centro do interesse de estudos americanos porque é nesses campos, e não no das artes, que as elites americanas investem tempo e energia na conversão de seus capitais na busca por distinção.

Por último, o erro mais grave apontado por Holt (1997, 1998) é na operacionalização do capital cultural nos estudos que debateram a teoria de Bourdieu no contexto americano, que utilizaram o capital cultural objetivado como construto de mensuração. Holt alega que Bourdieu deu bem menos ênfase ao status conferido por raridade pecuniária, preconizado por Veblen, e, ao contrário, argumenta que o capital cultural confere distinção mais pela forma como aqueles que o possuem conseguem apreciar e consumir bens e serviços que são “difíceis”, por meio de habilidades e disposições raras desenvolvidas em sua socialização em ambientes privilegiados. Porém, baseados em uma leitura enviesada da obra de Bourdieu, de que supostamente os membros das classes dominantes agiriam como esnobes eruditos que rejeitam firmemente as formas mais populares de cultura, a evidência empírica de gostos culturais ecléticos manifestados em membros das elites conferiria certa obsolescência à teoria de Bourdieu (JARNESS, 2015). Holt (1998) alega que em função da crescente massificação dos produtos nas culturas

pós-modernas, “é cada vez mais difícil inferir status por meio de objetos de consumo, da forma exigida pela abordagem de significação do objeto” (p.5). Assim, para ele, o capital cultural objetivado, como operacionalizado até então, se tornou um mecanismo fraco para definir fronteiras entre classes. O capital cultural incorporado funcionaria, então, como um mecanismo mais adequado para promover distinção, que se torna cada vez mais uma questão de prática. Ou seja, os mecanismos de distinção se tornam mais uma questão de “como” consumir do que “o quê” consumir. Bourdieu deixa isso claro em sua obra, em sua descrição dos gostos e práticas das frações de classe imbuídas predominantemente com capital cultural:

Na falta de condições para a apropriação material, a busca da exclusividade limita-se à singularidade do modo de apropriação: afeiçoar-se de outros modos às mesmas coisas, ter o mesmo gosto por outras coisas, menos fortemente expostas à admiração, são outras tantas estratégias de acréscimo, superação e deslocamento que, princípios da transformação permanente dos gostos, permitem às frações dominadas – menos providas do ponto de vista econômico, portanto, destinadas quase exclusivamente à apropriação simbólica – garantir, em cada momento, as posses exclusivas. Os intelectuais e os artistas têm uma predileção particular pelas mais arriscadas, assim como as mais rentáveis, das estratégias de distinção, ou seja, aquelas que consistem em afirmar o poder que lhes incumbe, propriamente falando, de constituir objetos insignificantes como obras de arte ou, pior ainda, já tratados como obras de arte, embora de outro modo, por outras classes ou frações de classe (como o *kitsch*): nesse caso, a maneira de consumir cria, enquanto tal, o objeto do consumo e o deleite, em segundo plano, transforma os bens “vulgares” destinados ao consumo comum – *westerns*, histórias em quadrinhos, fotos de família, grafites – em obras de culturas distintas e distintivas (BOURDIEU, 1984, p.264).

Holt validou seus argumentos em dois clássicos estudos empíricos (HOLT, 1998; ÜSTÜNER; HOLT, 2010). No primeiro, Holt (1998) buscou extrair e comparar, por meio de entrevistas etnográficas em profundidade, percepções e descrições de gostos e práticas em um conjunto de categorias populares de consumo, tais como alimentação, vestuário, decoração, música, viagens etc. junto a dois grupos distintos em nível de capital cultural. Seu objetivo era explorar se variações no capital cultural levavam a diferenças sistemáticas nos gostos e práticas de consumo das pessoas. Holt encontrou diferenças marcantes entre dois grupos distintos em relação ao nível de capital cultural. Os indivíduos de baixo capital cultural (LCCs) tinham gostos organizados em torno do que é funcional ou prático, em linha com os pressupostos de Bourdieu do “gosto pela necessidade” (BOURDIEU, 1984). Revelaram-se mais preocupados com características

funcionais como conforto, durabilidade e facilidade de manutenção para decoração e mobiliário da casa, por exemplo. Os indivíduos de alto capital cultural (HCCs) valorizavam também esses atributos, mas como critérios básicos e não elementos centrais. Suas escolhas eram baseadas em qualidades estéticas e “enxergavam suas casas como telas nas quais expressavam suas sensibilidades estéticas” (p.8). LCCs eram mais materialistas e valorizavam abundância e luxo em suas preferências por decoração, mobiliário, comida e viagens. Casas espaçosas, restaurantes tipo buffet e cruzeiros *all-inclusive* eram preferências destacadas pelos LCCs. HCCs, embora também consumissem artigos de luxo, eram mais idealistas e valorizavam mais objetos e práticas de consumo que tivessem a habilidade de proporcionar-lhes experiências metafísicas e congruentes com suas identidades.

Outra diferença marcante encontrada por Holt foi o contraste de visão de mundo, mais expandida e cosmopolita dos HCCs versus local e provinciana dos LCCs, que se refletia em vários aspectos de consumo, como preferências de noticiários nacional versus local e gosto pelo exótico versus o familiar. Talvez a diferença mais fundamental encontrada por Holt, que suporta o seu argumento central para resgatar a teoria de Bourdieu de seus críticos – a de privilegiar o capital cultural incorporado versus o objetivado – seja a forma como LCCs e HCCs controem diferentemente subjetividade em seus consumos. Apoiando-se em Miller (1987), Holt (1998) argumenta que, em uma sociedade marcada pela massificação e pela fragmentação, os consumidores adotam estratégias que lhes permitem construir subjetividade por meio do consumo, em um processo contraditório marcado pelo desejo por individualização, por um lado, e afiliação, por outro. Para HCCs, a busca de construção de subjetividade e individualidade por meio do consumo apresentou-se de forma bem mais crítica. Os HCCs despendiam muito mais energia na tentativa de individualizar o consumo e a o mesmo tempo construir uma subjetividade baseada na singularidade e originalidade em seus consumos. Eles alcançavam isso por meio de dois processos: autenticidade e *connoisseurship*. Por exemplo, enquanto LCCs relatavam preferências por destinos de viagens mais populares como Disney e SeaWorld, em roteiros planejados e rotinizados, HCCs rejeitavam estes tipos de viagens por perceberem-nas como uma forma de produção em massa. Os HCCs preferiam estilos turísticos que privilegiavam experiências autênticas por meio de exploração e espontaneidade. A autenticidade é atingida

quando se insere na cultura local, em contraposição a uma visão “de fora”. Outra estratégia utilizada pelos HCCs é o *connoirsseurship*, o conhecimento detalhado e discernimento refinado de um objeto ou prática de consumo. Na busca pela autenticidade, os HCCs procuram evitar produtos percebidos como massificados. Quando isso não é possível, eles buscam reconfigurar ou camuflar os objetos culturais por meio de *connoisseurship*, acentuando aspectos de um objeto de consumo que são ignorados pela maioria dos outros consumidores. Assim, mesmo diante de um objeto comum e massificado, os HCCs lhe conferem um estilo pessoal por meio de práticas estilísticas de consumo que “requerem o desenvolvimento de vocabulários refinados para provocar nuances cada vez mais detalhadas em uma categoria de consumo” (p.15).

O estudo comparativo de Holt (1998) com consumidores norte-americanos de baixo e alto capital cultural ajudou a resgatar Bourdieu de seus críticos, e evidenciou a importância da forma incorporada do capital cultural em detrimento do capital objetivado utilizado nas pesquisas de consumo cultural até então. Contudo, o desenho de sua pesquisa apresentava uma limitação importante: o capital econômico dos informantes não foi controlado. Os informantes foram selecionados com base em seus níveis de capital cultural, negligenciando o capital econômico. Em artigo conceitual publicado um ano antes, Holt (1997) critica os resultados de dois estudos que questionam a teoria de Bourdieu porque não tiveram a preocupação de desagregar os efeitos isolados do capital econômico com relação ao capital cultural, justamente o que ele deixou de fazer no desenho metodológico de sua própria pesquisa. Ele mesmo reconhece essa falha como uma importante lacuna de seu trabalho (HOLT, 1998, p.22).

Holt corrige esse problema em estudo posterior (ÜSTÜNER; HOLT, 2010), isolando os efeitos do capital cultural ao manter o capital econômico (e outras características como gênero, religião, e ciclo de vida) constantes. Esse estudo representa um avanço porque foi pioneiro em avaliar, no campo do consumo em geral (e não apenas o consumo das artes), a influência do capital cultural no consumo de status em uma sociedade menos industrializada, fora do eixo EUA-Europa, estendendo, assim, a teoria de gostos de Bourdieu a sociedades menos desenvolvidas. O estudo foi realizado com dois grupos de mulheres turcas de classe média alta, de 35 a 45 anos, que se definiam como seculares, que diferiam em nível



de capital cultural. Tal qual em Holt (1998), esses grupos foram denominados LCCs (baixo capital cultural) e HCCs (alto capital cultural).

Üstüner e Holt (2010) encontram diferenças marcantes estruturadas em torno da posse de capital cultural. LCCs limitavam a esfera de competição por status ao contexto local, ancorando-se no endosso de formadores de opiniões e empreendendo esforços para imitar a elite turca na aquisição e exibição de produtos de status e símbolos pecuniários, assim como na busca por deferência e tratamento exclusivo nas interações engendradas nos consumos de serviços e viagens de luxo, quase sempre domésticas (ver também ÜSTÜNER; THOMPSON, 2012). Para as LCCs, o Ocidente era estranho; o anonimato e as dificuldades de navegação em função das barreiras linguísticas em suas experiências fora da Turquia fazia com que se sentissem como consumidoras comuns. Por outro lado, HCCs “esforçavam-se para seguir o mito do estilo de vida ocidental” (p.46) e adotavam modos, comportamentos e sensibilidades estéticas mais refinados para se diferenciarem das LCCs. Ao passo que HCCs percebiam os novos condomínios fechados construídos na cidade como um símbolo do estilo americano de vida, LCCs enfatizavam a presença de vizinhos ricos e célebres como sinal de status. Para HCCs, viagens para o exterior eram frequentes e utilizadas como experiências para apreensão dos gostos e sensibilidades das culturas ocidentais.

Os achados de Üstüner e Holt (2010) ofereceram suporte à teoria de Bourdieu ao revelar um jogo competitivo por status, em que os entrevistados mobilizavam recursos econômicos e culturais por meio do consumo para reivindicar e marcar suas posições sociais. Eles revelaram também como as diferentes composições de capital influenciavam as diferentes estratégias para atuar nesse jogo. HCCs se apoiavam na sofisticação cultural, ao passo que LCCs se baseavam mais na exibição pecuniária, o que também se alinha aos pressupostos de Bourdieu. Üstüner e Holt (2010) não destacam, porém, que o jogo competitivo da classe média alta turca apresentava-se, aparentemente, mais como uma emulação explícita, à la Veblen e Simmel, do que como as lutas de campo sutis e veladas propostas por Bourdieu.

### 2.2.5

#### Atualização da teoria de Bourdieu: a contribuição dos estudos de consumo

O estudo de Rocha et al. (2014) com frequentadores de cruzeiros marítimos frequentados por diferentes frações da classe média revela um jogo de classificações que se encaixa perfeitamente na teoria bourdieusiana. O cruzeiro, frequentado por representantes da nova classe média e da classe média tradicional (semelhante a esta tese) foi um cenário perfeito para observar o consumo como prática classificatória, onde grupos em ascensão social, socializados em um meio de baixo capital cultural e econômico, e grupos com maior volume de capitais interagiam e compartilhavam o mesmo espaço de lazer por um tempo prolongado, se envolvendo em um esforço contínuo de classificação mútua, com base em muitas das mesmas pistas sugeridas por Bourdieu. Membros da classe média se referiam a falta de boas maneiras e comportamentos inadequados, como andar descalço, servir-se de comida em excesso em *buffets* e conversar de forma barulhenta, posturas subservientes, e desconforto de navegação social em determinados ambientes como os restaurantes mais sofisticados e o cassino do navio. Por sua vez, os membros da classe média em ascensão também usavam pistas como “comer como um passarinho”, “bons modos à mesa” e maior facilidade e conhecimento das normas e regras de navegação em suas percepções sobre quais indivíduos tinham status mais elevado.

Outras pesquisas retratam e reforçam de maneira fiel a teoria de Bourdieu de distinção pelos gostos, como o estudo de Üstüner e Thompson (2012), que retratou o contexto de salões de cabeleiros frequentados por mulheres da classe média alta, que rejeitavam qualquer aproximação social com os padrões dos estabelecimentos com base na “diferença de *backgrounds*” (p.802), mesmo quando estes tinham elevado capital econômico. Contudo, o ambiente em que Bourdieu construiu sua teoria é bastante diferente em relação aos tempos atuais, e isso certamente requer que sua teoria seja atualizada. Nas sociedades pós-modernas de hoje, a natureza do consumo se tornou muito mais complexa. Segundo Cova (1996), há uma espécie de *continuum*, onde, em um polo, há o consumo individualista e egocêntrico, e no outro extremo, o consumo tribal, e entre esses extremos, o consumo de massa moderno e o consumo local tradicional. A complexidade é ainda

maior porque diferentes modos de consumo e ligações sociais podem ser representados pela mesma pessoa em um mesmo dia. Portanto, trata-se de uma era complexa, de desordem, e marcada pela dificuldade em se prever o comportamento do consumidor (COVA, 1996). A crescente massificação da produção enfraqueceu o poder da utilização dos bens como marcadores de classe, e mais difícil e complexo o processo de individualização e singularização dos objetos de consumo, exigindo mecanismos mais sutis de reinterpretação de significados, e novas estratégias para construção de subjetividade por meio do consumo. Além disso, os avanços tecnológicos permitem hoje maior acesso e difusão mais rápida de produtos, informações e estilos outrora mais escassos (HOLT, 1997, 1998; BELK, 2013). Em suma, em função de todas essas mudanças, é de se esperar que as formas de distinção pelo consumo, as formas de capital cultural e seu processo de formação e o seu papel na construção do habitus, como originalmente propostos por Bourdieu, tenham sofrido mudanças. Muitos estudos empíricos recentes contribuíram para revelar como a forma e natureza da distinção pelos gostos e práticas de consumo precisam ser atualizadas em relação às noções originais de Bourdieu.

#### A Crescente relevância da forma incorporada do capital cultural

O “como” consumir é cada vez mais relevante do que “o que” consumir para a distinção, como bastante enfatizado por Holt (HOLT, 1997, 1998; ÜSTÜNER; HOLT, 2010). O padrão onívoro de gostos entre os membros das classes dominantes, discutido anteriormente, não seria uma falha de replicação da teoria de Bourdieu em outros contextos. Ao contrário, reforça a teoria de Bourdieu, porque destaca como as elites usam o capital cultural incorporado para ressignificar e transformar objetos de consumo populares. Nessa linha, Bryson (1996), investigando preferências musicais de forma inovadora – porque avaliou na verdade o que os indivíduos rejeitavam e não o que preferiam – destacou que a tolerância por uma amplitude maior de gostos (“qualquer coisa menos *heavy-metal*”) é, na verdade, um sinal de status elevado, mais até do que o gosto exclusivo.

Vários outros estudos recentes suportam essa tendência. Por exemplo, em um estudo de consumidoras de brechós, Steward (2017a) mostra como as “*thrift-*

*seekers*”<sup>9</sup>, de nível socioeconômico mais baixo, eram motivadas pelo desejo de encontrar barganhas, numa estratégia de emulação de um consumo idealizado que estava fora de suas condições econômicas, caso fossem adquirir as peças em estado novo em lojas de maior prestígio. Por outro lado, as “criativas”, econômica e culturalmente privilegiadas, optavam pelos brechós como alternativas às butiques e lojas de departamento *mainstream* – justamente aquelas desejadas pelas “*thrift-seekers*” – na busca de autenticidade e singularidade. Essas consumidoras descreviam suas experiências de consumo como um exercício criativo por meio do qual estabeleciam superioridade em relação a outras consumidoras de mesmo nível social.

Em outro estudo, Jarness (2015) investigou modos de objetos de consumo culturais e materiais de consumidores noruegueses. Em uma sociedade mais igualitária como a norueguesa, poderia se esperar que os mecanismos de distinção e reprodução de Bourdieu não operassem como previsto. No entanto, o autor revela, entre os entrevistados, estilos onde a igualdade é enfatizada nos discursos e as diferenças são dissimuladas de forma tácita. Jarness segmentou os tipos de consumo em uma tipologia baseada nos fins de consumo x objeto de consumo. O tipo “intelectual de consumo”, dominado por consumidores mais bem-dotados de capital cultural, tinha uma orientação autotélica para o consumo. Embora fossem altamente ecléticos quanto ao gosto por produtos culturais, rejeitavam o que consideravam clichê e “marcadores óbvios de gosto”, como determinadas obras de arte consagradas, e buscavam o novo, o experimental e o desafiador. Os “intelectuais” eram *connoisseurs* de vulgaridade: alguns bens culturais eram cultuados justamente por serem ruins, desde que tivessem personalidade. Em contrapartida, seus gostos por objetos materiais eram diametralmente opostos, marcados por moderação e ascetismo. Por sua vez, no modo “luxuoso de consumo”, consumidores com alto volume de capital econômico caracterizavam-se pelo ímpeto em consumir produtos caros e a busca pelo prazer. Enfatizavam o que era exclusivo e depreciavam o que era “barato”, e evitavam os gostos das “pessoas comuns”. Ao contrário, o consumo de artes, como frequência a espetáculos,

---

<sup>9</sup> Preferi manter o termo original do artigo por motivos de potenciais ambiguidades em sua tradução para a Língua Portuguesa e o segmento de consumidoras encontrado pela autora. A tradução da palavra “thrift” para Português seria “parcimônia”, “frugalidades”.

cumpria muitas vezes uma função de socialização. Eram a antítese dos consumidores intelectuais. Os outros dois tipos de consumo eram caracterizados por maior instrumentalidade. Assim como no modo “intelectual”, os consumidores do modo “educado” eram ávidos por bens culturais e demonstravam certa indiferença por bens materiais. Porém, ao contrário dos intelectuais, reverenciavam as artes consagradas justamente por serem clássicos “a serem vistos” e buscavam avidamente aperfeiçoar seus conhecimentos artísticos. Por último, os consumidores classificados no tipo “prático” eram pragmáticos e rejeitavam o que consideravam desnecessário ou incompreensível tanto na esfera cultural quanto material.

Um dos achados do estudo de Ahuvia (2005) sobre objetos amados na construção de identidades dos sujeitos (BELK, 1988, 2013) revela como os indivíduos reapropriam objetos mundanos e desprovidos de status, conferindo-lhes distinção por meio do *connoisseurship* (HOLT, 1998). Em um dos estudos de caso selecionados, o autor revela como uma de suas entrevistadas transforma sua paixão pelos desenhos animados do Pernalonga – uma forma de entretenimento popular – em uma expressão artística sofisticada, que reforçava sua criatividade e exibição de gostos iconoclastas, tal como os “intelectuais” de Jarness (2015) e os *connoisseurs* de Holt (1998). O profundo conhecimento de diferentes diretores desde a criação do personagem e o vocabulário sofisticado e articulado adotado para descrever a preferência por determinadas fases temporais do personagem encaixam-se perfeitamente na teoria de gostos de Bourdieu.

#### Importância da socialização secundária e reorganização de capitais e habitus

O foco da teoria de Bourdieu recai sobre o papel da socialização primária na construção do habitus, mas estudos de consumo revelam a importância do papel das socializações secundárias na transformação do habitus. O estudo de Castilhos, Fonseca e Bavaresco (2016), por exemplo, revela como consumidores emergentes, que antes não participavam do mercado de consumo, desenvolvem novas disposições a partir do momento em que passam a participar ativamente na cultura do consumo, desenvolvendo novas competências de consumo (por exemplo, maior conhecimento e familiaridade com marcas) e financeiras (por exemplo, controle do orçamento).

Maciel e Wallendorf (2017) também estudaram os processos que constituem os sistemas de avaliação de gostos depois que o *habitus* é formado em consumidores de um mercado emergente de nicho de cervejas artesanais, denominados “aficionados”. Esses aficionados procuravam desenvolver sensibilidades estéticas refinadas em experiências gustativas que não se refletiam em outros domínios de consumo, como vestuário e consumo de textos culturais, mais típicos de um capital cultural inferior, ao que os autores chamam de *disjunções estéticas*. Esses consumidores se engajavam em uma *engenharia de gosto*, uma estratégia de aprendizado para o desenvolvimento de *connoirsseurship* e competências culturais para apreciação estética em um campo específico do consumo.

Outros estudos investigaram como consumidores cujos capitais e *habitus* são específicos e dependentes de um campo reagem quando rompem com este campo (McALEXANDER et al., 2014; ARSEL; THOMPSON, 2011; ÜSTÜNER; HOLT, 2007; COSKUNER-BALLI; THOMPSON, 2013). O estudo de McAlexander et al. (2014), por exemplo, investiga como consumidores que rompem com um campo religioso altamente aderente, que organizava, em muitos aspectos, o campo de consumo, procuram reconstruir suas novas identidades, em um processo bastante doloroso de aquisição de novos capitais e reorganização de seu *habitus* para outros campos. Os campos religioso e de consumo eram altamente sobrepostos: pagamento de dízimos, vestimentas apropriadas, estilo de músicas e filmes apreciados, e abstenção de itens como tabaco, café, Coca-Cola e álcool ajudavam a institucionalizar os valores morais e a dignidade dos fiéis. O estudo revela a importância da interrelação entre os diferentes tipos de capitais construídos na socialização do campo religioso, que permitia que, muitas vezes, o capital social alavancasse o econômico. O processo de transição era marcado por crises de identidade e sofrimento existencial. Desertar da igreja gerava ansiedade pois colocava em risco o capital econômico, na forma de perda de empregos ou perda de uma rede social que alavancasse a empregabilidade dos ex-fiéis. A experimentação com novas formas de consumo transgressoras (por exemplo, café e trajes mais decotados, ou mesmo atividades de entretenimento nos sábados sagrados), o processo de desmistificação dos tabus de consumo e posterior reflexão os ajudava a reconstruir suas identidades e acumular novos capitais em campos alternativos, porém quase sempre revestido de muita cautela em relação à exposição

pública desse consumo. O consumo ajudava aos ex-fiéis construir um novo capital social e cultural, e substituir o campo religioso por outros, como, por exemplo, construir novos relacionamentos com a vizinhança, saindo para beber com os vizinhos no *pub* local e frequentar associações de ex-fiéis, que funcionavam como uma espécie de bote salva-vidas.

### Habitus moral

Em seu estudo comparativo, Lamont (1992) revelou que americanos se baseiam mais em valores morais e éticos na avaliação e classificação de pares e amigos do que franceses. O *habitus moral* foi explorado por Saatcioglu e Ozanne (2013) em um estudo junto à classe trabalhadora em uma comunidade de moradores de *trailers*. A investigação centrou-se em como a distinção social era negociada entre indivíduos de status inferior e poucos recursos de capital cultural e econômico. A vida social dentro e fora da comunidade era estratificada de acordo com os *habitus morais* dos moradores, desenvolvidos tanto na socialização primária quanto na secundária. Por exemplo, um dos grupos, classificado pelos autores como “*Nesters*” procurava se distanciar física e socialmente de seus vizinhos, orientado por um *habitus moral* manifesto por meio do *ethos* do trabalho e de boas maneiras, e comportamentos que contrastavam com o de outros moradores, descritos por eles como “desordeiros, sujos e descontrolados” (p.698).

### Novas formas de distinção e *habitus*

A relevância do capital cultural na formação do *habitus* e a influência de mecanismos de distinção estão se tornando menos importantes, ao menos em alguns contextos. Na contemporaneidade, em muitas sociedades, os mecanismos e critérios de distinção tendem a ser mais vagos e fluidos, criando fronteiras menos nítidas (STEWART, 2017b). Em um estudo etnográfico realizado em um *resort* de inverno, Stewart (2017b) revela como o significado de “natureza” é construído de forma diferente entre grupos de nativos e instrutores de esqui, atuando como um marcador de distinção e classificação mútua, nos processos de construção de fronteiras simbólicas que dividiam esses grupos. Ambos se baseavam no mesmo objeto – natureza – para construir significados distintos. Os nativos construíam um significado de natureza baseado em sua integração permanente com o local para legitimar uma superioridade em relação aos instrutores de esqui, moradores de

temporada, destacando sua falta de conexão com e degradação da natureza. Os instrutores, de status mais elevado, enxergavam a natureza como um objeto de contemplação. Buscavam legitimar uma posição dominante ao denegrir os habitantes locais pela falta de sensibilidade estética. Suas casas e veículos velhos e malcuidados não se integravam com a beleza da natureza.

Outro exemplo de adaptação da teoria de Bourdieu para os contextos atuais é o da reconfiguração do habitus e de novos mecanismos de distinção de consumidores éticos (GRISKEVICIUS et al., 2010; ELLIOT, 2013; CARFAGNA et al., 2014), e de estilos de vida baseados na simplicidade voluntária (WALTHER; SANDLIN, 2013). Consumidores conscientes, em geral dotados de elevado volume de capital econômico e cultural, reconfiguram seus habitus originais e seus gostos para formar um eco-habitus, caracterizado por orientações semelhantes às dos indivíduos de menor capital cultural do estudo de Holt (1998), como uma orientação e valorização do que é local (e não cosmopolita, como Holt evidenciou nos HCCs), reverência ao trabalho manual e aquisição de competências tradicionalmente consideradas como não qualificadas. Porém, a incorporação dessas disposições mais características das classes trabalhadora são ressignificadas pelo eco-habitus: valorizam o que é produzido localmente, mas com padrões de gostos cosmopolitas e uma orientação global de sustentabilidade. O apelo por atividades manuais não é motivado por questões econômicas, mas encenado em um contexto de baixo impacto à natureza, comércio justo e maior conexão com a terra (CARFAGNA et al., 2014). Outro exemplo de ressignificação e subversão de práticas associadas aos estratos socioeconômicos inferiores é o de ciclistas indianos de classe média, que adotavam estratégias de “distinção defensiva” para justificar a prática do ciclismo, estigmatizada e historicamente associada à população pobre e sem recursos para aquisição de carros. O discurso pró meio ambiente legitimava a adoção da prática e a aquisição de bicicletas, acessórios e indumentárias de alto valor eram sinalizadores essenciais de status no processo de distinção em relação às classes inferiores e justificação junto a pares da mesma classe social (ANANTHARAMAN, 2017). A preferência por produtos ecologicamente responsáveis pode ser motivada pelo desejo de distinção e de sinalizar status. Alternativas de produtos com maior apelo ecológico são preferidas em relação às



de melhor desempenho quando o desejo de status é ativado, mesmo a preços equivalentes (GRISKEVICIUS et al. 2010; PUSKA et al., 2018).

Em suma, os estudiosos do consumo contribuíram de forma significativa não apenas para dar suporte empírico à teoria de Bourdieu, mas também para resgatá-la de seus críticos e até mesmo reinterpretá-la para diferentes contextos mais contemporâneos. Contudo, por sua vez, outras linhas de pesquisa de consumo desafiam os pressupostos de Bourdieu. Os aspectos co-criativos de práticas colaborativas de “regimes” e de “engenharias” de gosto (ARSEL; BEAN, 2013; MACIEL; WALLENDORF, 2017) e a subversão de gostos e práticas de subculturas tipificadas como dominadas por Bourdieu, que rejeitam a cultura dominante, como os afro-americanos que rejeitam o que é percebido como “agir como branco” (CARTER, 2006, p.147) ou a hierarquia de status e prestígio na subcultura de consumo de motociclistas da Harley Davidson baseada em autenticidade e comprometimento com certos valores, onde motociclistas *hard-core*, tipicamente de classe trabalhadora, denegriam outros grupos afluentes, como os RUBs (*Rich Urban Bikers*), a quem consideravam inautênticos e descomprometidos (SCHOUTEN; McALEXANDER, 1995).

### 2.3 Reprodução

A teoria social de Bourdieu exposta em *A Distinção* é considerada o resultado de aproximadamente 20 anos de trabalhos empíricos e teorizações que foram se acumulando ao longo desse período. Antes de sua teoria mais geral de classes, Bourdieu já era um sociólogo consagrado por seu trabalho na sociologia da educação, que representou uma quebra de paradigma. Bourdieu formulou uma resposta original e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

#### Quebra de Paradigma

Até os anos 1960, prevalecia uma visão otimista da escola como potencial redutora de desigualdades sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, a explosão demográfica representada pela geração dos *baby boomers* nos EUA e na Europa foi acompanhada por uma grande expansão de matrículas escolares e de reformas de ensino que prolongaram os cursos de ensino básico. Via-se nessa massificação do

ensino, que permitiria a universalização de acesso à escola pública para todas as crianças e jovens, uma verdadeira democratização do sistema escolar. Indivíduos de todas as classes sociais teriam iguais condições de acesso à escola e aos diplomas por ela conferidos. Todos competiriam em condições iguais e os que se destacassem por seus esforços e dons individuais seriam recompensados, por uma questão de mérito e justiça, com posições superiores na hierarquia social. Assim, prevalecia a ideia republicana de igualdade de oportunidades, em que o sistema escolar assumia grande relevância em garantir igualdade social. Uma escola neutra e meritocrática, que selecionaria seus alunos e difundiria conhecimentos com base em critérios objetivos e racionais, seria um instrumento chave de transformações em prol da redução de desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, 2015; VASCONCELLOS, 2002; JOURDAIN; NAULIN, 2017).

Contudo, na década de 1960, um conjunto de levantamentos estatísticos realizados em alguns países veio a questionar o paradigma da escola universal neutra e democrática. Dois dos mais importantes desses levantamentos foram o Relatório Coleman (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) e os estudos do *Centre de Sociologie Européenne*, liderados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (JOURDAIN; NAULIN, 2017). O relatório *Equality of Education Opportunity*, elaborado por James Coleman e colaboradores (COLEMAN et al., 1966), comparou a disponibilidade de oportunidades educacionais entre minorias étnicas – sobretudo negros – e brancos. O relatório desvela a imensa disparidade de oportunidades entre estudantes negros e brancos, marcada pela forte segregação racial no sistema escolar e um desempenho médio significativamente inferior das minorias étnicas, que frequentavam escolas de qualidade inferior.

Bourdieu e Passeron (1990, 2013b, 2014) também demonstraram, por meios empíricos e estatísticos, a forte desigualdade do sistema de ensino francês nos anos 1960. Eles revelam, por exemplo, que um jovem das camadas superiores tem oitenta vezes mais chance de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que o filho de um operário. Não só as elites francesas tinham chances muito mais substanciais de ingressar no ensino superior, como também de frequentar as melhores instituições de ensino, com processos de seleção mais aristocráticos (BOURDIEU, 2013b). Mas Bourdieu vai além da revelação estatística das fortes desigualdades escolares, sustentando que “não é

suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (BOURDIEU, 2013b, p.45). Assim, Bourdieu e Passeron desenvolvem, ao longo da década de 1960, um conjunto de trabalhos sobre o sistema de ensino francês que rompe com o paradigma da escola democrática e igualitária como fator de mobilidade social, segundo a ideologia republicana prevalente na época. Ao contrário, para Bourdieu, tudo parecia mostrar que o sistema escolar era “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural” (BOURDIEU, 2013b, p.45).

Para Bourdieu, ao tratar todos os alunos por igual, com uma ação pedagógica e relação com a cultura mais próxima da cultura das classes dominantes, a escola acaba favorecendo aqueles que conseguem decodificar melhor os códigos culturais disseminados e transmitidos pela escola, desfavorecendo os alunos das classes inferiores, cujos habitus de classe são mais distantes do habitus privilegiado pela escola. Bourdieu resume assim seu pensamento a respeito desse mecanismo de desigualdade:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2013b, p.59).

Desta forma, a escola manifesta uma “indiferença às diferenças” (BOURDIEU; PASSERON, 1990, p.187), e ao se recusar em reconhecer o vínculo entre a origem social e o capital cultural desses alunos, reforça o processo seletivo e reprodutivo com base no diferencial de classes. Mais ainda, esse mecanismo não é conscientemente reconhecido pelo sistema escolar, que apreende as diferenças sociais como puramente escolares, justificando as desigualdades escolares como produto de diferenças de competências escolares, com base na “ideologia do dom” (BOURDIEU; PASSERON; 1990, p.52), que nega as condições sociais da produção de disposições cultivadas, e preconiza, ao contrário, que as aptidões para o êxito escolar são fruto de disposições inatas.

### A Influência do Capital Cultural e das Origens Sociais

As estatísticas revelavam que, com diplomas iguais, a renda não exercia influência sobre o êxito escolar, mas era o nível de escolaridade dos pais que explicava a variação de desempenho dos alunos. Bourdieu e Passeron concluíram que era o nível cultural global do grupo familiar que mantinha relação mais estreita com o êxito escolar da criança. As estatísticas evidenciavam a importância da origem social e da herança cultural como fator de diferenciação no acesso aos estudos superiores. Os autores então desenvolvem um arcabouço teórico sobre o sistema de ensino e os mecanismos de reprodução social a ele associados que inovaram profundamente a sociologia da educação (JOURDAIN; NAULIN, 2017), evidenciando que o desempenho escolar não era fruto de dons e esforços individuais, como se preconizava, e apontando para o peso da origem social nos destinos escolares. Bourdieu inverte a perspectiva da escola transformadora e democratizadora, para uma instituição que é uma das principais responsáveis pela manutenção e legitimação de privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A sociologia da educação de Bourdieu foi desenvolvida e exposta em duas grandes obras, ambas em coautoria com Passeron. *Os Herdeiros*, publicada em 1964, se apresenta como um ensaio no qual se elaboram as grandes ideias que serão retomadas, elaboradas e refinadas em *A Reprodução*, publicada em 1970 (JOURDAIN; NAULIN, 2017). No conjunto de suas obras, Bourdieu e Passeron desenvolvem uma série de teses e pressupostos teóricos que, em conjunto, e de forma integrada, fornecem as explicações para a teoria da escola reprodutora de desigualdades.

O primeiro grande pressuposto, como já notado, é a influência da bagagem cultural do meio familiar do estudante. Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural para diferenciá-lo do capital econômico, diminuindo a importância deste na explicação das desigualdades, e ressaltando a importância da cultura incorporada na socialização familiar no desempenho escolar, que permite que os alunos das classes superiores se destacassem porque herdavam do seu meio social os recursos culturais necessários para atender às demandas implícitas do sistema de ensino. Bourdieu argumenta que a escola representaria e cobraria dos alunos justamente a

cultura das classes dominantes. Trata-se, portanto, de um privilégio cultural dos alunos oriundos dos meios sociais mais favorecidos que se traduz por uma proximidade entre a cultura incorporada na socialização familiar e a cultura exigida pela escola. Os gostos culturais, as crenças, o domínio da língua culta, as posturas elegantes, todos esses atributos característicos das classes dominantes seriam apreciados e cobrados pela escola, favorecendo os filhos das famílias cujos pais detêm maior volume de capital cultural, que é transmitido e herdado.

Assim, para os alunos das classes superiores, a ação pedagógica da escola seria mais natural, algo como a continuação da educação familiar. Ao contrário, para os alunos dos meios sociais mais desfavorecidos, que não dispõem dessas competências culturais, a cultura cobrada pela escola seria mais estranha e distante daquela promovida em seus meios sociais. Assim, Bourdieu e Passeron (2014, apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015) argumentam que, para esses alunos mais afastados da cultura dominante, “a aquisição da cultura escolar é aculturação” (p.40), pois exige esforço de incorporação de uma nova cultura, que é diferente e distante de sua cultura original. Em suma, as diferentes classes sociais são caracterizadas “por distâncias desiguais em relação à cultura escolar e por disposições diferentes de reconhecê-la e de adquiri-la” (BOURDIEU; PASSERON, 1990, p.101).

Bourdieu e Passeron argumentam que a avaliação escolar não se limita aos saberes e conteúdos escolares, e julga o alunado pela sua forma mais ou menos elegante de falar e escrever, de revelar conhecimentos expandidos, pela curiosidade intelectual, comportamento disciplinado e educado etc. Para cumprir essas exigências, é necessário que o aluno tenha sido previamente socializado e incorporado esses valores demandados pela escola. A linguagem falada é bastante destacada como manifestação da relação diferenciada com a cultura em função da origem social, representando uma importante fonte de desigualdades escolares. A linguagem das classes superiores é formal e elaborada, e corresponde aos códigos linguísticos apreciados pela escola, ao contrário da linguagem das classes populares, caracterizada por ser comum, restrita, limitada em seu vocabulário, permitindo pouca articulação de discursos (JOURDAIN; NAULIN, 2017).

Bourdieu e Passeron vão além, ao afirmar que a escola não só valoriza a cultura dominante, mas também a forma de se relacionar com ela. A escola valorizaria a naturalidade e desenvoltura com a cultura por ela valorizada, típica daqueles que a adquiriram desde cedo, antes até de ingressar no sistema de ensino, em detrimento da forma “esforçada” de aquisição do conhecimento escolar, típicas dos alunos das classes mais baixas. A maior afinidade das classes dominantes com a cultura escolar e uma postura de maior independência em relação aos conteúdos escolares, marcado por um diletantismo, indicaria um dom e um brilhantismo supostamente naturais e valorizados pela escola. Assim, “a escola atribui paradoxalmente o maior prêmio à arte de se distanciar dos valores e das disciplinas escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.34).

### Violência Simbólica

Bourdieu e Passeron, ao longo de suas obras, ponderam que a escola não seria uma instância neutra, mas uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. Um pressuposto chave nessa teoria é que essa dominação é aceita como natural por todos os atores sociais, inclusive pelos dominados. Em *A Reprodução*, os autores introduzem o conceito de arbitrário cultural. A cultura da elite valorizada pela escola é arbitrariamente imposta a todos os alunos como universal e legítima. Essa cultura é legitimada de forma dissimulada por meio da difusão da ideologia do dom, onde o fracasso escolar é tido como um problema de competência, e não de distanciamento em relação à cultura escolar. Para os filhos das classes dominantes, o arbitrário cultural da escola é natural e próximo. A linguagem e os códigos da escola, são, assim, aparentemente, como tem que ser, e assim não se percebem como privilegiados. Por outro lado, os filhos das classes inferiores atribuiriam as dificuldades escolares não como um distanciamento de suas bagagens culturais em relação ao arbitrário cultural da escola, mas devido a uma inferioridade intelectual ou falta de vontade.

Assim, a cultura escolar é legitimada e percebida como neutra e não arbitrária, e a escola pode exercer seu poder de reprodução livre de qualquer suspeita (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). O processo de reprodução engendrado pelo sistema de ensino não acontece, pois, mediante violência sob forma de coerção

ou força física, e por isso constitui uma violência simbólica. A dominação ocorre de forma camuflada e dissimulada pela ideologia do dom, com o consentimento de todos os atores, inclusive com a adesão dos dominados. Quanto menor for a consciência de todos os atores envolvidos, maior será o poder de reprodução da instituição escolar (ALMEIDA, 2005).

### Causalidade do Provável

Outra tese central da sociologia da educação de Bourdieu é o conceito de “causalidade do provável”. Para o autor, as aspirações e expectativas dos indivíduos são moldadas pelas condições objetivas nas quais são socializados. Com base em suas experiências de sucessos e fracassos passados, os atores sociais ajustam suas expectativas, de forma mais ou menos inconsciente, ao que seria objetivamente mais provável para o seu perfil social. Sem fazer cálculos racionais de custo-benefício, os indivíduos aprenderiam a se ajustar às possibilidades objetivas limitadas pelo meio social em que vivem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015).

Esse ajustamento de expectativas de cada classe tem relação direta com o habitus, um conceito introduzido na obra *A Reprodução* (em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron falavam de “costumes culturais”). O habitus de classe se caracteriza pelos esquemas de percepção e apreciação comuns a uma classe social. O habitus inculcado pela escola pode ser mais ou menos próximo do habitus inculcado na socialização familiar do indivíduo. As chances de sucesso escolar são maiores quanto mais próximo for o habitus da escola e o do meio social do aluno. Em função de seus habitus mais distantes, as classes populares têm chances menores de êxito escolar, e se envolvem em um mecanismo de auto-eliminação ou auto-seleção. Bourdieu e Passeron acreditavam que este mecanismo de autoeliminação teria mais impacto sobre as desigualdades entre classes do que o fracasso escolar. Membros das classes mais desfavorecidas teriam probabilidades mais baixas de completar os estudos, de acessar o ensino superior ou de frequentar os cursos e instituições de maior prestígio. Destarte, os jovens das classes mais desfavorecidas seriam aos poucos sutilmente excluídos do sistema (JOURDAIN; NAULIN, 2017).

### Inflação de Títulos

Outro mecanismo de reprodução social enxergado por Bourdieu seria a desvalorização do diploma escolar. A massificação do ensino ocorrida na França e em outros países mais desenvolvidos teria levado a uma expansão no acesso ao ensino, sobretudo no acesso aos estudos superiores. A democratização do ensino e consequente redução de desigualdades que, conforme pregavam os otimistas, adviriam desse processo de massificação, era, para Bourdieu, uma ilusão (BOURDIEU, 2013d). Ele argumentava que essa massificação acabava por produzir um efeito de desvalorização do diploma escolar, mantendo assim o processo de reprodução de classes. Suportado por dados estatísticos que atestavam a redução das disparidades de nível de escolarização entre pais e filhos de diferentes classes, Bourdieu resume assim seu argumento:

A entrada de frações, até então fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares. (BOURDIEU, 2013d, p.166)

Antes do processo de massificação do ensino, apenas algumas profissões exigiam, por exemplo, diplomas universitários, tais como engenheiros. À medida que um contingente maior de jovens chega ao mercado de trabalho com níveis maiores de escolaridade, profissões que não exigiam determinados títulos passaram a exigí-los, provocando uma competição mais acirrada pela obtenção de títulos, o que levou a uma “inflação de títulos”. Esse fenômeno teve como consequência dois efeitos negativos. Em primeiro lugar, à difusão de títulos escolares sucedeu-se uma desvalorização dos diplomas. Em segundo lugar, provocou a marginalização daqueles que não possuíam diploma. Assim, a massificação do acesso à escola não teria melhorado as condições das classes desfavorecidas, pois levou a uma desclassificação tanto dos que não possuíam diplomas quanto dos diplomados cujos títulos perderam valor (JOURDAIN; NAULIM, 2017).

Bourdieu se apoia no conceito de campo, ou mais precisamente, do campo de lutas, um espaço de disputa onde as posições se definem relacionalmente, para



compreender as estratégias individuais ou coletivas de reconversão de capitais que visam a “conservar, transformar, transformar para conservar ou, até mesmo, conservar para transformar” para manter ou modificar as posições dos indivíduos na estrutura social (BOURDIEU, 2013d, p.195). Ele argumenta que cada classe trabalha para conquistar novas vantagens, e suas ações para tomar a dianteira sobre outras classes, que resultariam em uma deformação das estruturas objetivas entre classes, são compensadas com reações das outras classes, que buscam o mesmo objetivo. Essas forças opostas se anulariam e produziriam, como resultado, apenas uma “translação global da estrutura da distribuição entre classes ou frações de classes dos bens que são o objeto da concorrência” (BOURDIEU, 2013d, p.196), que, nesse caso específico, é a procura por títulos escolares. Bourdieu descreve como se dá essa luta por posições:

[...] todas as vezes em que as forças e os esforços de grupos em concorrência por determinada espécie de bens ou de diplomas raros tendem a se equilibrar como numa *corrida* onde, ao termo de uma série de ultrapassagens e de ajustamentos, as distâncias iniciais encontrar-se-iam mantidas, isto é, todas as vezes em que tentativas dos grupos inicialmente mais desprovidos para se apropriarem dos bens ou dos diplomas até aí possuídos pelos grupos situados imediatamente *acima deles* na hierarquia social ou imediatamente *à sua frente* na corrida, são quase compensados, em todos os níveis, pelos esforços que fazem os grupos mais bem colocados para manter a raridade e a distinção de seus bens e de seus diplomas (BOURDIEU, 2013d, p.197, grifos no original).

Assim, tem-se um movimento geral de elevação de escolaridade em todas as classes, mas as diferenças relativas de posições são mantidas. A estrutura sofre uma simples translação para o alto, não se tendo o efeito, no entanto, de deformar a estrutura social em si. Observa-se que o texto anterior, escrito originalmente por Bourdieu em um artigo em 1978, oferece as pistas para sua teoria mais geral de classe sociais, formulada em *A Distinção*. Muitos dos conceitos e teses centrais à sua teoria de reprodução (habitus, capital cultural, campo, busca pela distinção etc.) desenvolvida para o campo da educação parecem ter sido generalizadas para uma teoria geral de classes sociais.

## 2.4

### Significados e estratégias escolares

Bourdieu (2013c) postulava que os indivíduos ajustam suas expectativas de acordo com suas condições objetivas, baseados em suas estruturas de capitais e pelo acúmulo de experiências passadas de êxitos e sucessos escolares. Assim, os indivíduos vão formando uma estimativa, mesmo que inconsciente, das chances de sucesso escolar, e tendem a adotar estratégias de ação que adequam os investimentos empreendidos às expectativas, e incorporam isso em seus *habitus*. Isso significa dizer que cada grupo social, dotado de mais ou menos capital, incorporará expectativas mais ou menos positivas de êxito escolar, e irá investir seus esforços, tempo e dinheiro (também aqui na forma de custos de oportunidade), conforme a percepção de suas chances efetivas, o retorno intuitivamente estimado dos títulos escolares, e do grau em que a reprodução social de cada grupo depende do êxito da trajetória escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Baseado nessas premissas, Bourdieu descreveu as diferentes estratégias de investimento escolar para três grupos. As estratégias das classes inferiores seriam marcadas por um investimento mais modesto na educação. Em primeiro lugar, essas famílias não enxergam como efetivas suas chances de ascensão social pela escola (ajustamento de expectativas). Isto é agravado pela falta de capital informacional, ou seja, conhecimento sobre a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, e do capital social que poderia potencializar o rendimento dos diplomas. Em segundo lugar, os custos de oportunidade que o prolongamento dos estudos representa é mais alto para as famílias de renda mais baixa. Prolongar os estudos significa retardar a entrada do filho no mercado de trabalho e adiar uma oportunidade de renda presente. Privadas de recursos para suportar os custos dessa espera, o investimento escolar representa um risco maior para essas famílias. Diante da incerteza maior dessas famílias quanto ao retorno de títulos mais elevados, sobretudo em um contexto de inflação e consequente desvalorização de títulos, e os riscos envolvidos, a relação custo-benefício do investimento escolar torna-se mais frágil (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

As classes médias, por sua vez, tenderiam a investir mais pesadamente na educação da prole. Providas, em relação às classes inferiores, de maior volume de capital econômico e cultural, percebem como menores os riscos envolvidos no

alongamento dos estudos, e estimam como altos o retorno dos títulos escolares, vislumbrados como importante instrumento de mobilidade social. As estratégias das classes médias seriam marcadas pelo ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). O ascetismo se caracterizaria por um estilo de vida mais austero, de renúncias a gratificações e prazeres mais imediatos em prol de seus projetos de longo prazo, em especial os relacionados à educação dos filhos. Para garantir o sucesso escolar da prole, é preciso fazer sacrifícios – renúncia a determinadas formas consumo, por exemplo – a fim de se acumular capital para investir na educação. Essa austeridade também se reflete no rigor na criação dos filhos, na forma de valorização da disciplina e cobrança de dedicação aos estudos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O malthusianismo se refere às estratégias de controle de fecundidade para limitar o número de filhos. Bourdieu analisou, estatisticamente, que as taxas de fecundidade eram altas nas famílias de renda mais baixa, decresciam com a renda até chegar a um mínimo nas famílias de rendas médias e depois voltavam a subir à medida que a renda se elevava. A explicação para esse fenômeno era que, nas famílias de renda mais baixa, o custo relativo do filho era baixo em função dos investimentos educativos reduzidos. Por outro lado, as classes médias, “forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos”, tenderiam então a controlar o número de filhos para concentrar os investimentos e viabilizar seus projetos de futuro (BOURDIEU, 2013c, p.109). Por fim, a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima das classes dominantes pela classe média e seu esforço em adquiri-la. Assim, essas famílias empreendem esforços para adquirir capital cultural, na forma de aquisição de livros, frequência a eventos culturais etc., numa tentativa de emular os modos e estilos de vidas das classes superiores (BOURDIEU, 2013a).

As elites econômicas, ricas em capital econômico e cultural, teriam uma relação mais “descontraída” com o mundo escolar, já que o sucesso escolar é visto como nato. Afinal, a premissa básica da teoria da reprodução de Bourdieu é que o conhecimento e a cultura transmitida e cobrada pela escola é justamente a cultura dominante das elites. Assim, o mundo escolar lhes é natural, e não exige grandes esforços de mobilização. Isso não significa que não façam investimentos pesados

na educação da prole, mas o fazem sem pressão, pois estão relativamente livres da disputa por ascensão social, já que ocupam o topo da hierarquia social. Os títulos escolares têm o papel de legitimar e preservar essa posição (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

#### 2.4.1

##### **Estratégias escolares de Van Zanten e Dubet e Martucelli**

À teoria sociológica de Bourdieu e Passeron seguiu-se um pensamento dominante que considerava que estratégias de escolarização das famílias eram guiadas por um sentido de maximização do retorno do capital da escola. Mesmo sendo considerado um crítico de Bourdieu, Boudon (1981) reforçou essa visão ao postular que as decisões de investimento escolar dos atores sociais são interpretadas como decisões racionais de custo-benefício em uma situação competitiva. Assim por exemplo, as aspirações menos ambiciosas das famílias de classes inferiores seriam vistas como um cálculo racional onde os benefícios de longo prazo de uma escolaridade prolongada seriam vistos como pouco compensadores diante dos altos custos financeiros e sociais envolvidos, como, por exemplo, o adiamento na inserção no mercado de trabalho (VAN ZANTEN, 1996). Contudo, as teorias de Bourdieu e Boudon podem ser vistas mais como convergentes do que antagônicas, pois divergem apenas no que tange ao grau de consciência do ator, já que Bourdieu preconizava que tais estratégias não eram calculadas de forma racional, mas inconscientemente internalizadas em termos do possível social (VAN ZANTEN, 1996; PAIXÃO, 2007).

Esta perspectiva de maximização de retorno dos investimentos escolares foi denominada por Van Zanten de “estratégias utilitaristas”. Os estudos da sociologia da família, a partir da década de 1980, procuraram abrir a “caixa preta” da teoria macrosociológica de Bourdieu, que foi criticada por ser excessivamente determinística (NOGUEIRA, 2005). Uma nova linha de pesquisa buscou analisar mais a fundo as dinâmicas familiares e ações de acompanhamento escolar, promoveu maior aproximação com a escola e seus professores, e procurou investigar as estratégias de escolhas de escolas em um ambiente que passara a ser marcado pelo neoliberalismo nas políticas educacionais. Essas pesquisas utilizaram uma perspectiva utilitarista, concebendo as ações parentais diante do mercado

escolar como investimentos rentáveis das famílias para ajudar as crianças em uma competição para conquista de melhores rendimentos escolares e melhores posições profissionais no futuro (VAN ZANTEN, 1996).

Contudo, segundo Van Zanten (1996), a perspectiva utilitarista é incompleta, porque não considera a função da escola como instituição prolongadora e complementadora da socialização familiar. Nogueira (2005) argumenta que as relações entre família e escola sofreram grande metamorfose nas últimas décadas, o que resultou em uma “imbricação de territórios” e uma redefinição de papéis das duas instâncias socializadoras (NOGUEIRA, 2005, p. 575). Nesse sentido, a escola não mais se limita ao desenvolvimento intelectual do aluno, passando a estender seu campo de atuação a territórios antes exclusivos da socialização familiar (por exemplo, educação afetivo-sexual). Nesse contexto, os pais adotam também o que Van Zanten (1996) chama de “estratégias identitárias”, buscando que a criança desenvolva também qualidades sociais para melhor integração em sua categoria de origem ou para uma ascensão social. Assim, embora a perspectiva utilitarista das estratégias baseadas na rentabilidade dos certificados escolares em um ambiente competitivo continue a exercer um papel importante para explicar as ações das famílias nos projetos escolares dos filhos, elas ocultam uma outra dimensão, a transmissão das qualidades sociais para a integração dos indivíduos na sociedade.

Em linha com o trabalho de Van Zanten (1996), Dubet e Martucelli (1996) analisam as relações família-escola em um estudo empírico com pais de alunos das classes média e trabalhadora, comparando suas demandas em relação ao papel da escola. Os autores encontraram diferenças marcantes nas articulações das famílias em seus projetos educacionais no que tange a três eixos analíticos que estruturam a experiência escolar (p.109). O primeiro eixo refere-se à socialização, ou seja, o papel que se espera que a escola exerça na integração e socialização das crianças. O segundo eixo diz respeito à educação em si, e refere-se às questões do desenvolvimento e personalidade da criança. Por fim, o terceiro eixo preconizado pelos autores refere-se à utilidade social da escola e o seu papel na aquisição de um capital escolar que possa promover um diferencial voltado para as futuras carreiras das crianças. Segundo os autores, as duas classes sociais investigadas possuem orientações e lógicas distintas quanto a cada uma das dimensões identificadas.

### 2.4.2

#### Diferenças entre classes

Dentro da perspectiva utilitarista, as famílias de maior status executam um trabalho doméstico de supervisão das tarefas escolares, recorrem a especialistas, investem em livros e jogos educacionais e matriculam os filhos em atividades culturais e esportivas para aumentar as oportunidades escolares dos filhos (VAN ZANTEN, 1996). Dubet e Martucelli (1996) caracterizam esses pais de “profissionais” por sua intensa atuação e supervisão nas atividades pedagógicas dentro e fora da escola. Esse monitoramento diário, destacam os autores, é a representação mais óbvia da perspectiva utilitarista e instrumental da escola pelas classes médias, e é nesse “gerenciamento” que as principais vantagens são criadas. Os autores argumentam que os pais da classe média são caracterizados por um culto ao desempenho, onde “a escola está a serviço de um projeto de sucesso social” (p.116). Por outro lado, as classes inferiores são muito mais limitadas em sua capacidade de aumentar as potencialidades dos filhos fora do sistema formal de ensino, seja por limitações econômicas que lhes possibilite investir na aquisição e consumo de recursos complementares, ou de capital cultural que lhes confira competência para exercer essa ajuda (VAN ZANTEN, 1996). Mesmo que dispusessem de recursos e disposições para exercer esse monitoramento típico das classes médias, talvez não o fizessem, porque segundo Dubet e Martucelli (1996), a perspectiva da classe trabalhadora não é a de uma escola como um mercado para obtenção de vantagens competitivas. O grupo de pais da classe trabalhadora por eles pesquisados não apresentaram uma relação instrumental com a escola, não tendo espontaneamente introduzido este tema em seus debates, se recusando a considerar a escola “do ponto de vista de uma competição onde as crianças e suas famílias são todos potencialmente rivais” (p.116). Enquanto o grupo da classe trabalhadora relutava em mencionar estratégias para construção de carreiras escolares, os pais da classe média abordavam esse tema abertamente. Dubet e Martucelli (1996) salientam que a perspectiva utilitarista da escola como instrumento de mobilidade social é, portanto, uma característica das classes médias, ao contrário das classes inferiores, marcadas pela falta de ambição escolar, em função da interiorização das chances objetivas (BOURDIEU; PASSERON, 1977 [1990]). Para os autores, se fosse necessário escolher um único elemento que marca a diferença fundamental entre os pais destas duas classes sociais em relação às suas

orientações quanto ao papel da escola, este elemento seria o uso estratégico da escola.

A ótica utilitarista também é usada para explicar as diferenças no que tange à demanda dos pais por maior interação com os professores. Novamente, os pais das famílias de classe mais elevada são mais propensos e estão em melhor condição de capitalizar essa aproximação com a escola em prol de rentabilizar o projeto escolar da prole. Os pais das famílias de classe mais baixa, em função das distâncias culturais em relação aos professores, sentem-se desconfortáveis nesses encontros, tendendo a evitá-los, e desses encontros tiram menos vantagens (VAN ZANTEN, 1996). Outra diferença é no que se refere à escolha dos estabelecimentos de ensino. Em um contexto neoliberal, que permite maior diversificação de ofertas para os pais, as famílias de classe mais alta, além de disporem de recursos para optar por estabelecimentos de ensino privado, são também favorecidas porque moram em regiões que lhes dão acesso automático a estabelecimentos públicos onde se encontram as opções mais valorizadas. As classes inferiores ficam em posição menos vantajosa porque, além de incorrerem em custos financeiros e de tempo caso optem por instituições de maior prestígio fora de sua zona, falta-lhe também o capital informacional para fazer essa escolha (VAN ZANTEN, 1996; DUBET e MARTUCELLI, 1996).

Assim como na perspectiva utilitarista/ instrumental, a perspectiva socializadora/ identitária da escola difere muito entre as classes. Para Van Zanten (1996) é na classe média que a escola assume um papel central de socialização. Nas classes mais baixas, enquanto algumas famílias delegam à escola a tarefa de proporcionar a seus filhos qualidade sociais e morais para a vida em sociedade, outras defendem o ponto de vista que “a escola intrui, a família educa” (VAN ZANTEN, 1996, p.130). Neste ponto, os dados empíricos da pesquisa de Dubet e Martucelli (1996) divergem do ponto de vista de Van Zanten (1996). Os autores ponderam que é a classe trabalhadora que atribui maior importância ao papel de socialização da escola. Além de suas funções elementares de aprendizado, os pais valorizam o papel da escola em ensinar a criança a se comportar, a dominar a linguagem culta, a respeitar os adultos e a adquirir modos compatíveis com as normas da sociedade. Assim, essa classe é caracterizada por uma lógica socializadora de integração. Por outro lado, a socialização escolar é encarada pelos

pais da classe média como, no máximo, complementar à da família, que teria o papel principal de ensinar bons modos e comportamentos e valores morais aos filhos. A aprendizagem de normas sociais é marcada por um estilo definido pelos autores como “contratual”, em que se promove a discussão em detrimento da imposição, raciocinando junto com a criança, explicando-lhe os temas e situações, e estimulando a autonomia e criatividade dos filhos.

As diferenças de estratégias socializadoras das famílias se refletem, sobretudo, nos processos de escolha de estabelecimentos de ensino. As classes superiores optam por estabelecimentos de ensino privados altamente seletivos, ou se valem, no caso de instituições públicas, da segregação espacial engendrada por estratégias residenciais, que lhes proporcionam opções de escola com um público mais homogêneo e seletivo. Além disso, implementam “estratégias de apropriação quase privada dos estabelecimentos de ensino público”, como, por exemplo, a modificação do funcionamento da instituição por meio de suas redes de influência (VAN ZANTEN, 1996, p.132). Em função da maior heterogeneidade do alunado nas opções de estabelecimentos disponíveis nas regiões onde habitam, as classes médias precisam ser mais cautelosas na escolha do estabelecimento de ensino, atentando para a composição social e étnica da escola. Nas classes inferiores, haveria dois comportamentos: algumas famílias simplesmente aceitam os estabelecimentos que o sistema lhes aloca, enquanto outras utilizam estratégias de prevenção, que incluem não só evitar certas escolas percebidas como mal frequentadas, mas também pelo controle da interação dos filhos com os “outros”.

Thin (2006) argumenta que a relação entre as famílias “populares” (p.211) e a escola é marcada por uma confrontação entre lógicas socializadoras. Essa confrontação é decorrente de um profundo hiato de capital cultural entre essas duas instâncias socializadoras e dissonâncias entre as práticas socializadoras das famílias e aquelas da escola. Para Thin, trata-se de uma confrontação desigual, onde as práticas e lógicas escolares tentam se impor às famílias, gerando divergências e tensões. Dessa forma, os pais dessas famílias, desprovidos dos conhecimentos, das formas de aprendizagem e das regras da vida escolar, são obrigados a participar de um jogo para o qual não estão totalmente equipados. Portanto, para o autor, essa oposição tem natureza estrutural, fundamentada na estrutura de relações sociais que entrecruzam dimensões econômicas e culturais. Seria preciso, então, abandonar a



visão dominante, que enxerga essas famílias como incoerentes, negligentes e “anormais”, e procurar analisar suas práticas e pontos de vista a partir de suas próprias perspectivas. Thin destaca alguns elementos fundamentais nesse confronto como a lógica de autoridade das famílias versus a valorização de autonomia da escola, a distância dos modos de linguagem dos alunos e aquela esperada pela escola, da regularidade temporal do mundo escolar versus a temporalidade arritmica das famílias “populares”. Talvez a maior dissonância apontada por Thin esteja nas dissonâncias do próprio sentido da escolarização. Para as famílias “populares”, prevaleceria a visão instrumental da escola, um meio para determinados fins, como a inserção no mercado de trabalho. Assim, essas famílias teriam dificuldade em entender os conhecimentos que não sejam apreensíveis em sua “operacionalidade imediata e prática”, rejeitando as práticas pedagógicas “cujos fins só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais mais abstratos” (THIN, 2006, p.221).



### 3

## Método

Esta tese adotou uma metodologia de natureza qualitativa, com abordagem interpretativa, que se alinha mais adequadamente ao tema em investigação e às perguntas de pesquisa formuladas no capítulo de introdução, que buscam entender os significados atribuídos à educação por famílias de diferentes estratos da classe média, que diferenças marcam estas famílias em relação aos projetos escolares dos filhos e como isso influencia a hierarquia de gastos no lar, e por que famílias da NCM socioeconomicamente comparáveis investem na educação e outras não. Para este fim, o presente estudo utilizou entrevistas em profundidade como principal método de coleta de dados.

### 3.1

#### **Tipo de Pesquisa: abordagem qualitativa interpretativa**

Para os que defendem uma visão mais purista, os métodos qualitativos e quantitativos se relacionam aos paradigmas que reivindicam diferentes premissas acerca do mundo social, de como a ciência deve ser conduzida e o que se constitui como critério legítimo de validação de resultados (FIRESTONE, 1987). Nessa perspectiva, os métodos quantitativos expressam os pressupostos do paradigma positivista, que preconiza que o comportamento pode ser explicado a partir de fatos objetivos. Já os métodos qualitativos tendem a expressar os pressupostos do paradigma fenomenológico, que preconiza a existência de múltiplas realidades que são socialmente construídas. Embora esses diferentes métodos possam ser aplicados de forma combinada, e não estejam inerentemente ligados a uma afiliação paradigmática específica – como defende a corrente de pesquisadores pragmáticos – ainda permanece forte a associação entre o tipo de método e o paradigma (FIRESTONE, 1987). Assim, por exemplo, Holloway e Wheeler (2002), dentro de uma perspectiva mais purista, defendem que a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação social que foca na forma como os indivíduos dão sentido às suas experiências de vida e ao mundo onde vivem.

Segundo Creswell (2013), a pesquisa qualitativa é conduzida quando se precisa explorar um problema, identificando variáveis que não podem ser facilmente mensuradas, ou quando se precisa ter um entendimento detalhado de uma questão complexa, e dos contextos e cenários nos quais os atores sociais endereçam um problema. Nessa linha, Godoy (1995) destaca que a pesquisa qualitativa é mais indicada quando se lida com problemas pouco conhecidos, onde se busca o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, e/ou quando a preocupação for a compreensão da teia de relações sociais que se estabelece entre os participantes da pesquisa. Remenyi et al. (2010) alegam que a premissa central para o uso da pesquisa não-positivista é a sua capacidade em dar ao pesquisador um entendimento em profundidade dos fenômenos, que resultam do esforço do pesquisador em responder a perguntas do tipo “O quê?”, “Por quê?” e “Como?”. A pesquisa qualitativa é, portanto, adequada aos objetivos desta tese e suas perguntas de pesquisa, que se encaixam dentro das premissas e características dos desenhos qualitativos de investigação.

Intimamente ligada às pesquisas de natureza qualitativa, a abordagem de investigação dessa tese assume os pressupostos do paradigma interpretativo, que se constitui na abordagem predominante da CCT, corrente do comportamento do consumidor em que se insere esse trabalho. Os teóricos da CCT privilegiam o enfoque cultural do consumo, o que sugere a utilização de métodos mais alinhados com a abordagem interpretativa, em que se requer que o cientista social compreenda o significado subjetivo da ação social (BRYMAN, 2008). A abordagem interpretativa, portanto, mostra-se mais adequada para o tema e os problemas de pesquisa dessa tese, pois demanda a investigação de um fenômeno complexo e multifacetado em seu contexto social, cujos significados emergem das experiências vividas dos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2013). Mason (2010) destaca que a pesquisa qualitativa se preocupa com significados e não com afirmações generalizáveis. Frequências não importam, e uma única ocorrência de um fenômeno nos dados pode ser tão importante quanto muitas para a compreensão de um processo subjacente a um tópico de pesquisa.

McCracken, em sua obra *The Long Interview* (1988, p.16-17) exprime bem a ideia do paradigma interpretativo-qualitativo, ressaltando suas diferenças com relação ao paradigma positivista:

Talvez a diferença mais notável entre os métodos é a maneira com que cada tradição trata suas categorias analíticas. O objetivo quantitativo é isolar e definir categorias da forma mais precisa possível antes da condução do estudo, e determinar, também com precisão, a relação entre elas. O objetivo qualitativo, por outro lado, é geralmente isolar e definir as categorias durante o curso do projeto de pesquisa. Enquanto que, para um campo, categorias bem definidas são o meio de pesquisa, para o outro, elas são o objeto de pesquisa. [...] Esta diferença representa um *trade-off* entre a precisão dos métodos quantitativos e a habilidade de captura de complexidades dos métodos qualitativos. [...] O propósito da entrevista qualitativa não é descobrir quantos e que tipos de pessoas compartilham uma determinada característica, [mas] o de ganhar acesso a categorias culturais e suposições de acordo com as quais uma cultura interpreta o mundo. [...] São as categorias e suposições, não aqueles que as detêm, o que importa. [...] Os grupos [investigados] não são escolhidos por sua representatividade. Eles oferecem, ao contrário, uma oportunidade para vislumbrar as características, organizações e lógicas complexas da cultura. O quão amplamente os achados de pesquisa existem no resto do mundo não pode ser decidido por métodos qualitativos, mas por abordagens quantitativas. É essa “divisão de trabalho” que confere importância à cooperação entre os dois métodos.

Em linha com McCracken (1988), o que está em jogo nesta tese é a descoberta de categorias analíticas que sejam teoricamente relevantes sob a perspectiva da CCT. A relevância de muitos achados de pesquisa desta tese destaca-se pela revelação de categorias que desvelam mecanismos culturais que reforçam ou mesmo trazem à luz contribuições ao corpo teórico da literatura do comportamento do consumidor, podendo também contribuir com *insights*, a partir de uma abordagem distinta, a outros campos do saber, como a sociologia da educação. Apesar da força com que alguns achados de pesquisa, revelados nos dados, se apresentam, não se pode considerá-los representativos, pois este não é o fio condutor do paradigma de pesquisa aqui adotado. O que importa é que os fenômenos se manifestam e são teoricamente relevantes.

### 3.2

#### Abordagem Abdutiva

O método abdutivo tem sido destacado como uma abordagem apropriada para a construção de teorias. Ele foi descrito como uma “combinação sistemática” (DUBOIS; GADDE, 2002), e como uma “validação por justaposição e iteração” (PAUWELS; MATTHYSENS, 2004). Dubois e Gadde (2002) introduziram uma abordagem denominada combinação sistemática, tipicamente abdutiva, onde há um movimento contínuo entre as observações empíricas e os modelos teóricos. É um

processo iterativo onde o *framework* de análise e as questões de pesquisa são sucessivamente reorientadas quando confrontadas com os dados empíricos. Desta forma, a pesquisa evolui gradativamente à medida que o trabalho de campo e a teoria latente interagem de forma contínua e cíclica. São dois os elementos subjacentes ao processo de combinação sistemática: (1) combinação de teoria e realidade (*matching*), e (2) direção e redireção. O processo de *matching* relaciona-se com o processo cíclico de idas e vindas entre o arcabouço teórico, as fontes de dados e a análise das observações empíricas. Os autores advertem que os dados não podem ser “forçados” a se ajustarem a categorias previamente concebidas. Ao contrário, as categorias é que devem ser originadas dos dados e depois confrontadas com a teoria. Em direção e redireção, as observações empíricas têm o potencial de gerar novas questões de pesquisa que orientam novas coletas de dados. Ademais, os *insights* revelados por descobertas não antecipadas alteram o *framework* teórico e disparam a busca por novas concepções teóricas.

Ao invés de um processo linear conduzido por meio de fases em sequência, o processo abduutivo quebra esse padrão porque é baseado em uma abordagem integrada, que considera a interrelação e entrelaçamento dos vários elementos do trabalho de pesquisa. Por meio de ‘idas e vindas’, de um tipo de atividade de pesquisa para outro, e entre observações empíricas e teoria, o pesquisador é capaz de expandir tanto a compreensão da teoria quanto o fenômeno empírico. O *framework* analítico preliminar consiste em pré-concepções articuladas, que evolui no tempo a partir das descobertas no campo, análises e interpretações. Esse *framework* em evolução direciona a busca por dados empíricos. Por sua vez, as observações empíricas podem resultar em questões não antecipadas, mas relacionadas ao problema de pesquisa, que podem ser exploradas mais a fundo por meio de novas entrevistas e/ou outros métodos de coleta. Isso, por sua vez, pode levar à reorientação do modelo teórico vigente por meio da expansão ou mudança desse modelo. Este processo é o processo de combinação sistemática.

Os elementos de *matching* e direção/redireção do método abduutivo de Dubois e Gadde (2002) são semelhantes ao de validação por justaposição e interação de Pauwels e Matthyssens (2004). Segundo esses autores, por meio de justaposição de dados, a literatura existente e teoria emergente, os achados analíticos e a teoria vigente, o pesquisador cria pontos de referência interna e

externa que permitem a falsificação da lógica explanatória emergente. O pesquisador atua como um “advogado do diabo”, avaliando criticamente o possível impacto de fontes de desajuste ou invalidação. Esse processo anda em paralelo com a iteração, um processo de “avanços e recuos” entre a coleta de dados, análise dos dados, e comparação com teoria vigente. Ele é um instrumento crítico para construir um processo de construção da teoria.

A abordagem abdutiva de coleta e análise de dados se situa no meio de um *continuum* entre os extremos representados pelas abordagens indutiva (preconizada pela *grounded theory*) e dedutiva (preconizada pelos positivistas). Na abordagem hipotético-dedutiva, o pesquisador parte de hipóteses deduzidas a partir de teorias preexistentes para posterior verificação empírica, por meio de testes estatísticos. Na abordagem indutiva, típica dos estudos fundamentados nos dados (*grounded theory*), ao menos na versão inicial mais estrita de Glaser e Strauss (1967), o pesquisador deve ir a campo livre de enquadramentos teóricos, literalmente ignorando a literatura “a fim de assegurar que a emersão de categorias não seja contaminada” (GLASER e STRAUSS, 1967, p.37) Assim, a teoria seria construída eminentemente a partir das categorias que emergem dos dados coletados no campo, de forma totalmente indutiva, sem qualquer “contaminação” do pesquisador pela literatura existente no tema sob investigação. A teoria emergente seria então confrontada com as teorias vigentes já no final da pesquisa, evitando assim vieses do pesquisador, como, por exemplo, a tentativa de forçar ou ajustar os dados a arcabouços teóricos pré-concebidos.

A abordagem abdutiva é especialmente útil quando o tema em investigação ainda é incipiente. Em função do caráter exploratório desse estudo e diante da carência de pesquisas que tenham abordado o tema investigado sob uma lente interpretativa, como faz o presente estudo, a abordagem de investigação deve ser suficientemente flexível a fim de evitar um possível ajuste dos dados a teorias vigentes. Contudo, uma ida a campo antes de qualquer revisão teórica sobre o assunto limitaria a investigação, potencialmente ignorando temas relevantes no início dos trabalhos de campo. Na prática, isso pode significar que algumas perguntas chave ficariam de fora do roteiro inicial, apenas para serem incluídas mais tarde à medida que temas já discutidos na literatura emergissem a partir das primeiras rodadas de coleta de dados.

### 3.3 Entrevista em Profundidade

O método de investigação empregado nesta tese foi a entrevista em profundidade. Arsel (2017), editor do *Journal of Consumer Research*, destaca que a entrevista em profundidade tem sido uma fonte de dados chave para os artigos publicados naquele periódico, e se fundamenta no princípio de que as experiências vividas dos consumidores podem ser entendidas principalmente por meio da expressão de suas narrativas subjetivas. Elas são úteis porque dão voz às vidas das pessoas e percepções sobre as experiências que são importantes para elas. Fischer, Castilhos e Fonseca (2014) afirmam que a entrevista tem sido a forma mais popular de coleta de dados entre os pesquisadores de consumo, e que “tamanho é a naturalização das entrevistas como forma consagrada de coleta de dados qualitativos, que muitos revisores ficariam surpresos ao se deparar com um artigo qualitativo que não contenha algum tipo de dado oriundo de entrevistas” (p.68). A entrevista em profundidade é um dos métodos qualitativos mais poderosos, pois nos dá a oportunidade de “entrar” na mente dos indivíduos, enxergar e vivenciar o mundo como eles próprios o fazem (McCRACKEN, 1988, p.9). A entrevista é uma tentativa de se apreender o mundo sob o ponto de vista do sujeito de pesquisa, de se desvelar os sentidos e significados de suas experiências (SEIDMAN; 2013; BRINKMANN; KVALE, 2015). Para Fisher, Castilho e Fonseca (2014), as entrevistas são uma ferramenta poderosa e privilegiada para quando se busca compreender o que os informantes pensam e acreditam sobre um determinado tema. Brinkmann e Kvale (2015) definem a entrevista em profundidade como uma conversa que tem uma estrutura e o propósito de obter descrições de vidas dos sujeitos de pesquisa a fim de interpretar significados de determinado fenômeno, gerando conhecimento com rigor. Seidman (2013) argumenta que a adequabilidade do método depende do objetivo e das perguntas da pesquisa. Se o objetivo é, por exemplo, entender “como alunos se comportam em uma sala de aula”, então a observação participante é o método mais adequado. Mas se o pesquisador está interessado em entender “os sentidos que os alunos dão às suas experiências em sala de aula”, então a entrevista é o método mais apropriado.

Lamont e Swidler (2014) debatem sobre as vantagens do método de entrevista em profundidade. Para as autoras, a seleção da abordagem metodológica



depende das perguntas de pesquisa que o investigador busca responder. Elas criticam os debates metodológicos que se estabelecem sob a premissa de que pode haver uma verdade absoluta que um método captura e outros não, como, por exemplo, a crença ingênua de alguns de que os fatos falam por si próprios, e por isso a observação de uma situação permitiria conhecer por que os indivíduos agiram como tal. Ademais, o debate entrevista versus observação frequentemente desconsidera o fato de que entrevistas geralmente incluem observações e etnografias normalmente utilizam entrevistas. As autoras ressaltam várias vantagens do uso do método de entrevistas: (1) são meios mais baratos e mais rápidos de se coletar dados; (2) pode ser o único método disponível para casos onde a observação é praticamente impossível; (3) é melhor adequada para estudos comparativos; (4) combina profundidade de compreensão com delineamentos sistemáticos para responder a perguntas teoricamente orientadas; (5) podem revelar dimensões emocionais de experiências sociais que não podem ser observadas.

Apesar do reconhecimento do valor da entrevista como método de coleta de dados, os debates epistemológicos sobre o tipo de conhecimento científico que as entrevistas revelam são acalorados (FISHER; CASTILHOS; FONSECA, 2014; ARSEL, 2017). Fisher, Castilhos e Fonseca (2014) debatem o que consideram as duas correntes mais importantes. Na abordagem fenomenológica, o enfoque da entrevista é a experiência vivida dos sujeitos de pesquisa, suas narrativas pessoais sobre visões, fatos e experiências de consumo. Na abordagem pós-estruturalista, o enfoque são as “práticas discursivas socialmente instituídas ou práticas culturais através das quais as pessoas produzem significado, criam sentido em sua vida cotidiana e alcançam ordem social, assim como os discursos culturais ou sistemas de representação que as pessoas utilizam para isso” (MOISANDER; VALTOVEN; HIRSTO, 2009, p.337). Fisher, Castilhos e Fonseca (2014) enfatizam que, apesar das diferenças epistemológicas entre as duas abordagens, suas distinções são de certa forma arbitrárias, e que na prática, “diferentes estudos operam na intersecção entre esses dois tipos” (p.69). Para estes autores, ambas as abordagens são igualmente válidas e os processos envolvidos nos métodos das entrevistas sob estas duas perspectivas não diferem radicalmente. Os autores distinguem alguns aspectos práticos acerca destas duas abordagens. Em relação ao escopo do projeto por exemplo, a abordagem fenomenológica é mais adequada quando se busca

compreender algum tipo de experiência vivida ou alguma categoria particular de consumidores, como, por exemplo, a investigação de Arnould e Price (1993) sobre as experiências hedônicas de praticantes de *rafting* nos EUA. Nesta abordagem, a preparação da pesquisa após a definição de seu escopo é menos estruturada, guiada por uma questão de abertura mais geral, sem formulação de perguntas *a priori*, onde a entrevista é uma “conversa, não uma sessão de perguntas e respostas” (THOMPSON; LOCANDER; POLIO, 1989, p.138). Por outro lado, a abordagem pós-estruturalista é mais adequada quando se busca compreender porque ou como algum aspecto da cultura molda e é moldado pelo comportamento do consumidor, como, por exemplo, o estudo de Üstüner e Holt (2010), que buscou comparar os estilos de vida de mulheres turcas de classe média alta de alto e baixo capital cultural. Nesta abordagem, sugere-se um projeto mais estruturado, com um roteiro mais detalhado, começando com o que McCracken (1988) chama de *grand-tour questions*, que podem ser acompanhadas de preparação de *probings* previamente planejados para se aprofundar nos temas, caso os entrevistados não desenvolvam adequadamente as dimensões ou categorias culturais em suas respostas durante a entrevista.

Em linha com o posicionamento de Fischer, Castilhos e Fonseca (2014), esta pesquisa se situa na intersecção destas duas correntes epistemológicas. A proposta de comparação entre classes sociais e o enfoque dado a como informantes atribuem significados à educação tornam este estudo mais perto da abordagem pós-estruturalista. Por outro lado, foi fundamental para esta pesquisa entender a experiência vivida dos sujeitos de pesquisa, principalmente suas trajetórias escolares e suas relações com a cultura material, e como isso influenciou seus enquadramentos. Apesar de algumas de suas limitações, a entrevista em profundidade foi o método mais adequado para os objetivos desta tese, considerando-se os recursos de tempo e financeiros que se dispunha. Em linha com os autores acima mencionados, capturar os significados e sentidos atribuídos à educação pelos informantes não seria possível sem o uso de entrevistas.

### 3.4 Método Comparativo

Poucos estudos qualitativos de consumo em marketing utilizaram uma abordagem comparativa para analisar diferenças entre classes sociais. Sua vantagem é que ela tem o poder de discriminar melhor os padrões mais pertinentes a cada grupo e realçar as diferenças entre grupos. Harding (2009, p.452), por exemplo, em seu estudo com comunidades pobres, destaca que:

Ao se elaborar perguntas semelhantes e discutir os mesmos tópicos com indivíduos em territórios diferentes, distinções importantes das rotinas dos adolescentes puderam ser reveladas. Foi somente por meio destas comparações explícitas que eu descobri diferenças entre as vizinhanças em relação às experiências de violência, ameaças de vitimização e o papel dos mais velhos nas relações sociais [dos mais jovens]. Foi fundamental comparar adolescentes de territórios distintos e com *backgrounds* familiares similares.

Holt (1998), em seu inovador estudo, comparou consumidores de alto e baixo capital cultural. Ele conseguiu resgatar a teoria bourdieusiana de distinção social de seus críticos justamente porque conseguiu mostrar que, mesmo consumindo e adquirindo muitos dos mesmos objetos, ou seja, mesmo não havendo diferenças significativas de capital cultural objetivado – principal motor das críticas à Bourdieu nos Estados Unidos – o nível de capital cultural influenciava na maneira como esses diferentes indivíduos consumiam. Assim, apesar de não haver tanta diferença em relação ao capital cultural objetivado, as distinções entre o capital incorporado eram substanciais. Mais tarde, Üstüner e Holt (2010) aperfeiçoaram o estudo original de Holt (1988), mantendo o nível socioeconômico constante, o que reforçou a argumentação de Holt (1998). Somente por meio de estudos utilizando abordagens comparativas puderam Holt (1998) e Üstüner e Holt (2010) realçar as diferenças mais relevantes e ao mesmo tempo identificar padrões similares entre os consumidores para sustentar a teoria de Bourdieu e afastar as críticas de sociólogos quanto à aplicação de sua teoria na sociedade americana.

Small e Newman (2001, p.40), dois proeminentes sociólogos culturais, clamam por mais estudos comparativos em uma revisão de literatura de estudos qualitativos sobre cultura e pobreza. Eles advogam que:

Estudos comparativos e históricos são particularmente importantes para avaliar as origens e o desenvolvimento de culturas urbanas. As etnografias existentes têm contribuído com *insights* críticos, mas porque tão poucas foram comparativas, elas não nos levaram muito além das fronteiras do conhecimento cultural. Se muito, estas etnografias e os novos estudos sobre pobreza urbana como um todo estabeleceram uma base para trabalhos futuros por vir. (p.40)

Uma etnografia que representa uma exceção à regra é o já citado estudo de Lareau (2002), que observou pais e filhos da classe média e classe trabalhadora, e comparou as rotinas de criação dos filhos em seus domicílios. Por meio de um estudo comparativo, não só a autora conseguiu destacar importantes diferenças de como os pais de diferentes classes sociais criam seus filhos, mas também quebrou um paradigma racial, muito forte entre os americanos, mostrando não haver diferenças relevantes entre famílias brancas e negras na criação dos filhos. Lamont e Small (2008, p.88) destacam a importância deste trabalho, ressaltando que “análises comparativas entre classes iluminam aspectos de processos sociais de exclusão que permanecem invisíveis em estudos que focam exclusivamente no mundo cultural dos pobres”.

Esta tese segue essa linha argumentativa, e busca analisar, contrastar e realçar diferenças culturais não só entre classes, mas também dentro da nova classe média. Por ser heterogênea, é preciso identificar que diferenças marcam os modelos culturais dos indivíduos desta classe e que aspectos são comuns. Como se verá nos próximos capítulos, a escolha da educação e a investigação sobre as perspectivas e enquadramentos dos indivíduos da NCM foi extremamente útil para entender as diferenças que marcam as visões de mundo nesta classe tão abrangente, e forneceu importantes pistas para a identificação de mecanismos e processos de assimilação e ruptura de modelos culturais nas trajetórias de vida dos integrantes desta classe. Ao comparar as visões de mundo da nova classe média com a classe média alta, esses modelos e processos culturais puderam ser contrastados e realçados ainda mais.

### 3.5 Seleção dos Informantes

Os participantes da pesquisa foram selecionados de acordo com o recorte delineado pelo estudo, ou seja, trata-se de uma seleção por amostragem intencional (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). As famílias da nova classe média foram selecionadas em favelas cariocas e bairros do subúrbio da cidade. Embora por definição e escopo de pesquisa essas famílias tenham ascendido socioeconomicamente, a maioria tende a permanecer em suas áreas de moradia de origem. Em função de minha distância sociocultural em relação aos grupos de renda inferior, assim como a falta de uma rede de contatos para conduzir o recrutamento dos participantes da pesquisa, utilizei duas empresas especializadas em pesquisa comercial para o recrutamento dos informantes da NCM. Enquanto uma empresa recrutou famílias moradoras de favelas, a outra se concentrou em famílias moradoras do subúrbio. A utilização de duas empresas simultaneamente também ajudou a agilizar o agendamento de entrevistas. Utilizei também o método bola de neve para acesso a uma pequena quantidade de famílias da NCM, por meio de indicações de alguns informantes que entrevistei. Já as famílias de classe média alta foram recrutadas por meio da minha própria rede de contatos. A Figura 2 esquematiza o processo de recrutamento dos participantes da pesquisa.

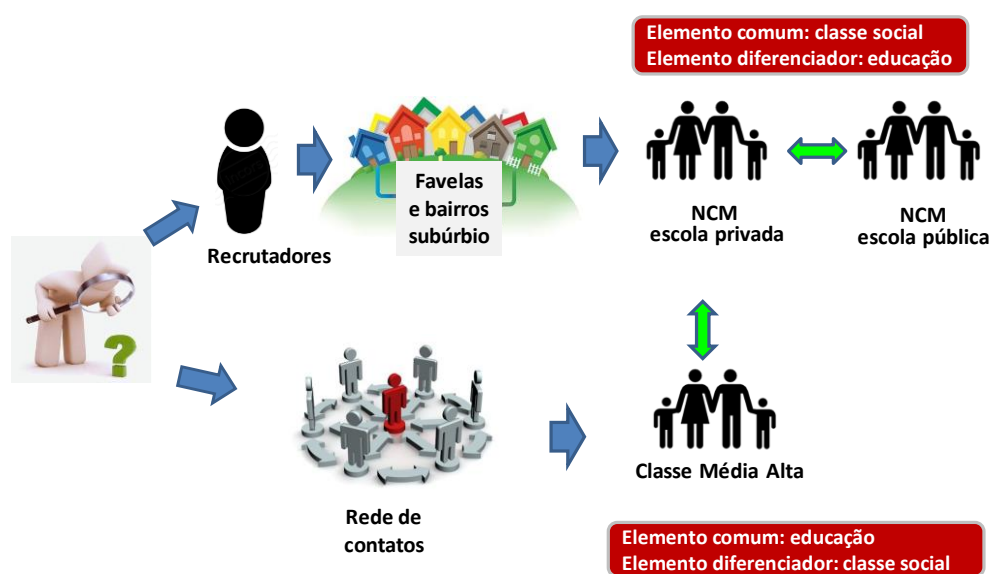


Figura 2 – Processo de recrutamento dos informantes

Fonte: elaborado pelo autor

### **Critérios de seleção**

Como a intenção era comparar diferentes grupos – famílias da nova classe média que investem em educação, famílias da nova classe média que não investem em educação e famílias da classe média alta – esforcei-me em buscar homogeneidade dentro dos grupos e heterogeneidade entre os grupos. A ideia subjacente a esse procedimento foi evitar variações indesejadas nos grupos pesquisados que pudessem confundir ou trazer complexidade à análise, em um contexto sociocultural que já é bastante complexo. Assim, delimitei a investigação a famílias com filhos entre 13 e 17 anos, a fim de controlar diferenças nos estágios de ciclo de vida das famílias (ÜSTÜNER; HOLT, 2010). O foco em filhos adolescentes também teve o objetivo de investigar pais e mães cujos projetos futuros para seus filhos estivessem mais salientes e representassem realidades mais próximas, uma vez que um importante marco na vida destes adolescentes e pais – o fim do ciclo básico de ensino – estava mais próximo.

Outro critério foi o número de filhos. As despesas com educação crescem com a quantidade de filhos, porém até certo limite, após o qual a família “pode priorizar a alocação de recursos essenciais à sobrevivência da prole em detrimento da educação, quando ela conta com grande número de crianças” (CARVALHO; KASSOUF, 2009, p. 362). Isso sugere que a quantidade de filhos na família pode gerar um viés nos resultados de pesquisa, como já mencionado na delimitação desse trabalho, e reforça o cuidado em se restringir a investigação a famílias com quantidade reduzida de filhos para efeito de melhor comparabilidade e maior homogeneidade. Por esse motivo, selecionei famílias com um a três filhos dependentes para evitar variações que possam advir do tamanho da família.

O procedimento de manter constantes algumas “variáveis” é semelhante ao utilizado por Üstüner e Holt (2010) na investigação de como o capital cultural opera nos comportamentos de consumo da classe média turca, em que os autores selecionaram mulheres entre 35-45 anos e seculares, para controlar possíveis efeitos indesejados devido a diferenças em estágios de vida e religiosidade. Ao todo, três grupos foram investigados: (1) nova classe média com filhos em escolas particulares (famílias NCM investidoras), (2) nova classe média com filhos em

escolas públicas (famílias NCM não investidoras), (3) classe média alta (CMA) com filhos em escolas particulares.

A maioria dos estudos com consumidores de classes sociais inferiores utiliza o critério de renda para definir o perfil de seus informantes e selecioná-los. Embora seja provavelmente o critério mais prático para operacionalizar a seleção dos sujeitos de pesquisa, nem sempre é o mais apropriado, ou pelo menos não como critério único. O debate sobre classe social versus renda como o melhor determinante para o comportamento de consumo vem se estabelecendo no campo do marketing desde Martineau (1958). As pesquisas em geral reconhecem que a classe social é melhor para discriminar os padrões de consumo e estilos de vida dos indivíduos (MARTINEAU, 1958; COLEMAN, 1983; HENRY, 2002), mas muitas vezes recomenda-se o uso combinado de classe social e renda, ou preferência por uma ou outra de acordo com o tipo de produto (COLEMAN, 1983; MIHIĆ; ČULINA, 2006).

Quadro 1 – Faixas de renda per capita, em reais (R\$)

	<b>Neri (2014)</b>	<b>SAE (2012)</b>	<b>CCEB (2018)*</b>
<b>Classe Alta</b>	A (> 2.946)	Alta Classe Alta (> 3.541)	A (> 3.393)
	B (2.261 a 2.946)	Baixa Classe Alta (1.459 a 3.541)	
<b>Classe Média</b>	C ("Nova Classe Média") (524 a 2.260)	Alta Classe Média (918 a 1.458)	B1 (1.585 a 3.393)
		Média Classe Média (632 a 917)	B2 (839 a 1.584)
		Baixa Classe Média (416 a 631)	C1 (469 a 838)
			C2 (242 a 468)
<b>Classe Baixa</b>	D/E  (até 523)	Vulneráveis (198 a 352)	D/E  (até 241)
		Pobres (99 a 197)	
		Extremamente Pobres (até 98)	

Fonte: baseado nas classificações de Neri (CPS-FGV, 2014)<sup>10</sup>, do SAE e do CCEB, atualizadas pelo IPCA para abril de 2018.

No Brasil, três classificações se destacam: a de Neri (2008, 2011), a da extinta Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal (SAE, 2012) e o Critério de Classificação Econômica do Brasil (CCEB, 2018). Neri (2008, 2011)

<sup>10</sup> Disponível na página: <http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>

utiliza o critério de renda e metodologia estatística para definir a classe C como a “nova classe média”, que “está compreendida imediatamente acima dos 50% mais pobres e os 10% mais ricos” (NERI, 2008, p. 5). O CCEB, da ABEP, utiliza um sistema de pontuação para definir estratos sociais com base em presença e quantidade de alguns itens domiciliares de conforto e grau de escolaridade do chefe de família. Estimativas de renda também são traçadas para cada estrato social. O Quadro 1 esquematiza as três classificações discutidas anteriormente, atualizadas pela inflação (utilizando-se o IPCA) e o índice de 4,97 habitantes por domicílio utilizado por Neri (2008). O CCEB disponibiliza apenas a renda média de cada classe. Os extremos de cada faixa foram aproximados a partir das diferenças dos pontos médios de cada faixa.

Optei, nesta tese, pela classificação do CCEB, por ser mais atualizada e contemplar critérios não apenas baseados em renda. A faixa de renda da NCM foi ligeiramente ampliada para capturar as frações inferiores da classe B2. Também adotei um critério geográfico para guiar a seleção dos informantes, com o objetivo de obter maior homogeneização dos contextos das residências pesquisadas (LEVY, 2015). Nesse sentido, selecionei famílias da NCM moradoras de favelas cariocas e de bairros do subúrbio da cidade, típicos da classe C. Já as famílias da classe média alta foram buscadas nos bairros mais típicos de renda mais alta da cidade. Outro critério foi o bom senso. As histórias de vidas das famílias de favelas cariocas investigadas por Nascimento (2016), por exemplo, não deixam dúvidas que seus informantes pertenciam a uma classe média emergente. As narrativas mostraram que entrevistados tiveram infâncias e juventudes pobres, onde predominava a carência material, e experimentaram nítida ascensão socioeconômica. Assim, os critérios apontados anteriormente servem como guia para a seleção dos entrevistados, mas tive o cuidado também de solicitar às empresas profissionais que fizeram o recrutamento para que efetuassem um filtro prévio antes de conduzir a entrevista. Um resumo dos critérios utilizados para seleção das famílias dessa pesquisa é listado no Quadro 2.



Quadro 2 – Resumo dos critérios de perfil para seleção dos informantes

	Nova Classe Média	Classe Média Alta
Classe social (pontos CCEB)	23 a 28 pontos	40 a 60 pontos
Renda familiar per capita	R\$ 500 a R\$ 1.000	> R\$ 1.500
Residência	favelas e bairros do subúrbio do RJ	bairros de renda média e alta
Número de filhos	1 a 3	
Idade dos filhos	13 - 17 anos	

Fonte: elaborado pelo autor

### 3.6

#### Coleta dos Dados

Em linha com a abordagem qualitativa e interpretativa da presente pesquisa, a coleta de dados foi feita por meio de entrevistas em profundidade. A unidade de análise nesse estudo foi a família, embora pais e mães tenham sido entrevistados separadamente em muitas ocasiões. Muitas vezes, no grupo da NCM, as percepções do pai e da mãe divergiam em alguns aspectos, não se podendo negligenciar as individualidades de opiniões e perspectivas. Assim, em alguns casos, não houve coesão de perspectiva familiar. Conforme apresentado anteriormente, utilizei os estratos C1, B1 e A do CCEB da ABEP para a seleção das famílias. Evitei recrutar informantes da classe B2, que funcionou como um *buffer* para realçar as diferenças entre as duas classes socioeconômicas. A pirâmide social da Figura 3 apresenta uma representação esquemática das classes sociais pesquisadas.

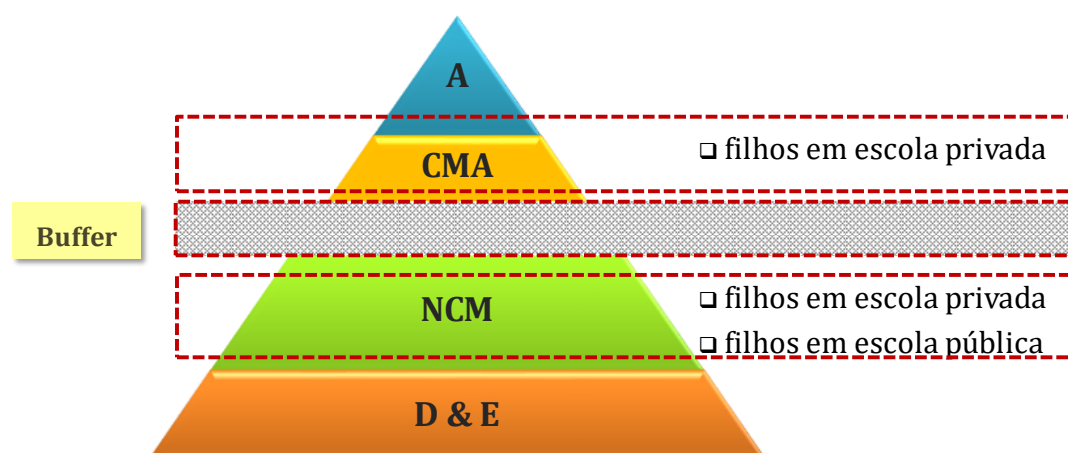


Figura 3 – Representação esquemática das classes pesquisadas

Fonte: Elaborado pelo autor

Os pontos comuns e diferenças entre as famílias investigadas foram:

Comparação NCM/escola particular x NCM/escola pública

- Elemento comum: classe socioeconômica (nova classe média)
- Elemento diferenciador: tipo de escola (público x privada)

Comparação NCM/escola particular x Classe média alta

- Elemento comum: tipo de escola (privada)
- Elemento diferenciador: classe socioeconômica (nova classe média x classe média alta)

A Figura 4 esquematiza as unidades de análise da pesquisa:

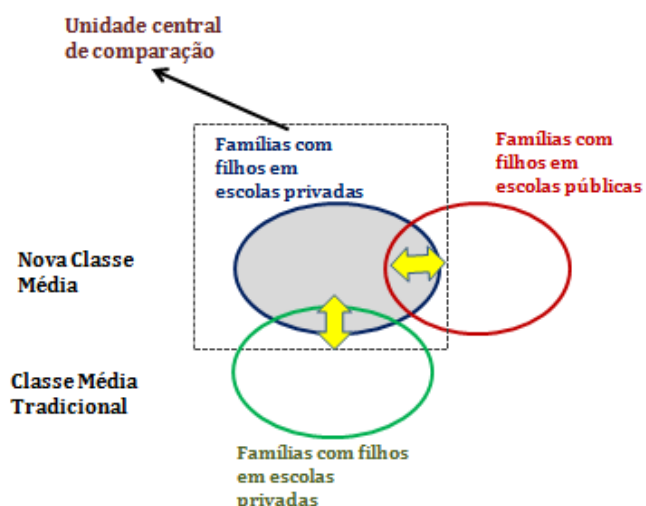


Figura 4 – Esquematização das unidades de análise do estudo  
Fonte: elaborado pelo autor

A Figura 5 esquematiza os critérios de pertencimento dos grupos para efeito de comparação. A cor verde denota homogeneidade e a cor vermelha denota heterogeneidade dos grupos de comparação.

	NCM (escola pública)	NCM (particular)	Classe Média Alta (particular)
Renda familiar per capita			
Tipo de escola (pública ou particular)			
Faixa etária dos filhos			

Figura 5 – Critério de pertencimento dos grupos investigados  
Fonte: Elaborado pelo autor

Todas as entrevistas foram conduzidas por mim, e gravadas para posterior análise. A intenção inicial era entrevistar mães e pais de filhos estudantes do ciclo básico de ensino em suas residências. Nem sempre isso foi possível, por razões práticas e de adaptação à melhor conveniência dos entrevistados. Houve casos de pais que não tiveram agenda ou não se dispuseram a conceder entrevistas. Algumas famílias eram monoparentais, lideradas pelas mães, em que os pais não acompanharam a criação do(s) filho(s), não fazendo sentido entrevistá-los. Os quadros 3, 4 e 5 apresentam os detalhes de como as entrevistas foram conduzidas. Os nomes dos informantes são fictícios para preservar suas identidades.

Quadro 3 – Entrevistados e condução das entrevistas – NCM investidora

Condução das entrevistas – Grupo NCM Investidora (filhos em escolas particulares)							
Nome	Parent.	Local Residência	Asfalto / Favela	Local da entrevista	Entrevista em conjunto ou separada	Filhos morando na casa (idade)	Observações
Carina	Mãe	Rocha Miranda	Asfalto	Residência	Separado	(14)	Aldo tem uma filha de um primeiro casamento que mora com a mãe.
Aldo	Padrasto			Residência	Separado		
Anelise	Mãe	Penha	Asfalto	Residência	Separado	(14); (4)	
Edmilson	Pai			Residência	Separado		
Rita	Mãe	Lapa	Asfalto	Residência	Separado	(13)	
Geraldo	Pai			Residência	Em conjunto		
Andressa	Mãe	Engenho Novo	Asfalto	Residência	Em conjunto	(13); (10); (1)	Os dois filhos mais velhos são de um primeiro relacionamento da mãe. O filho mais novo é do casal
Laerte	Pai / Padrasto			Residência			
Dulce	Mãe	Vila Isabel	Asfalto	Residência	Separado	(15); (2)	Filho mais velho é de um primeiro relacionamento da mãe. O filho mais novo é do casal
Nelson	Pai / Padrasto			Residência	Separado		
Diana	Pai	Abolição	Asfalto	Residência	Separado	(16); (1)	
Lucio	Mãe			Residência	Em conjunto		
Miriam	Pai	Olaria	Asfalto	Residência		(14)	Pai é ausente da vida do filho
Alice	Mãe	Engenho Novo	Asfalto	Residência		(23); (13); (12)	Filha mais velha é de um primeiro relacionamento

Jair	Pai / Padrasto			Não foi entrevistado			da mãe. Os dois filhos mais novos são do casal. Pai não quis conceder entrevista.
Inês	Mãe	Santa Tereza	Asfalto	Residência	Separado	(13); (7)	
Ronaldo	Pai			Residência	Separado		
Clarissa	Mãe	Cachambi	Asfalto	Residência	Separado	(16); (2)	
Jonas	Pai			Residência	Separado		
Ana Lúcia	Mãe	Chácara do Céu	Favela	Residência	Separado	(15)	A mãe tem duas outras filhas de um primeiro casamento, mas não moram mais na casa
Marcio	Pai			Residência	Separado		
Diva	Mãe	Morro da Formiga	Favela	Trabalho	Separado	(15); (7)	
Renato	Pai			Trabalho	Juntos		
Rejane	Mãe	Vidigal	Favela	Residência	Separado	(15)	A mãe tem mais três filhos de outros relacionamentos que não moram mais na casa.
Edvaldo	Pai			Residência	Separado		
Janaína	Mãe	Vidigal	Favela	Residência	Em conjunto	(19)	
Felipe	Pai			Residência			
Jandira	Mãe	Vidigal	Favela	Residência	Separado	(13); (2)	A mãe tem um filho de outro casamento que não mora mais na casa
Saulo	Pai			Residência	Separado		
Rute	Mãe	Vidigal	Favela	Residência	Em conjunto	(13); (2)	
Bruno	Pai			Residência			
Graziela	Mãe	Chácara do Céu	Favela	Residência		(17); (11)	O pai não quis conceder entrevista
Sílvio	Pai			Não foi entrevistado			
Leila	Mãe	Chácara do Céu	Favela	Residência		(21); (18)	Leila tem outros dois filhos que não moram mais na casa
Valéria	Mãe	Vidigal	Favela	Residência	Separado	(24); (15)	
Reinaldo	Pai			Residência	Separado		

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4 – Entrevistados e condução das entrevistas – NCM não investidora

Condução das entrevistas – Grupo NCM Não Investidora (filhos em escolas públicas)							
Nome	Parent.	Local Residência	Asfalto / Favela	Local da entrevista	Entrevista em conjunto ou separada	Filhos morando na casa (idade)	Observações
Angelica	Mãe	Cordovil	Favela	Casa da avó	separado	(21); (19); (16)	
Lauro	Pai			Casa da avó	separado		
Ilda	Mãe	Rocinha	Favela	Residência	Em conjunto	(17)	
Milton	Pai			Residência			
Lino	Pai / Padrasto	Morro da Formiga	Favela	Residência	Em conjunto	(18); (12)	Filho mais velho é de um primeiro relacionamento de Teresa. Lino tem uma filha de outro relacionamento que vive com a mãe.
Teresa	Mãe			Residência			
Alexandra	Mãe / Madrasta	Morro da Formiga	Favela	Residência	separado	(19); (15); (15)	Dois filhos são de Alexandra e um filho é de Lasmar. O casal não tem filhos.
Lasmar	Pai / Padrasto			Residência	separado		
Vânia	Mãe	Jardim Sulacap	Favela	Residência	separado	(20); (18); (13)	
Aurélio	Pai			Residência	separado		
Cátia	Mãe	Morro da Formiga	Favela	Residência	separado	(15); (2)	
Jackson	Pai			Residência	separado		
Cecília	Mãe	Morro da Formiga	Favela	Residência	separado	(19); (13)	
Jeferson	Pai			Residência	separado		
Raimunda	Mãe	Morro da Formiga	Favela	Residência	separado	(17)	
Cleber	Padrasto			Residência	separado		
Alba	Mãe	Rocinha	Favela	Residência	separado	(15)	O pai nunca morou com o filho.
Josias	Pai			Não foi entrevistado			
Janete	Mãe	Santa Tereza	Asfalto	Residência	separado	(16)	
João Carlos	Pai			Trabalho	separado		
Gislene	Mãe	Morro da Coroa	Favela	Casa da irmã	Em conjunto	(14); (3)	A filha mais velha é de um primeiro relacionamento da mãe. O mais novo é filho do casal.
Genílson	Pai / Padrasto			Casa da irmã			

Sonia	Mãe / Madrasta	Cantagalo	Favela	Não foi entrevistada		(17); (5)	O mais velho é filho de Sonia de outro relacionamento. A mais nova é filha do casal.
Almir	Pai / Padrasto			Residência			
Viviane	Mãe	Cantagalo	Favela	Residência	Em conjunto	(21); (13)	A filha mais velha é de um primeiro relacionamento da mãe. O mais novo é filho do casal.
Pedro	Pai / Padrasto			Residência			
Cleide	Mãe	Rocinha	Favela	Trabalho	Em conjunto	(21); (17)	
Antônio	Pai			Trabalho			
Gláucia	Mãe	Olaria	Asfalto	Trabalho	separado	(14); (9)	
Edgard	Pai			Não foi entrevistado			

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5 – Entrevistados e condução das entrevistas – CMA

Condução das entrevistas – Grupo Classe Média Alta (CMA)						
Nome	Parent.	Local Residência	Local da entrevista	Entrevista em conjunto ou separada	Filhos morando na casa (idade)	Observações
Regina	Mãe	Copacabana	Residência	conjunta	(17); (15)	
Vicente	Pai		Residência			
Gustavo	Pai	Cosme Velho	Café		(14); (13)	Guilherme tem uma filha de 21 anos de um primeiro casamento, que vive com a ex-mulher.
Celina	Mãe		Não foi entrevistada			
Agatha	Mãe	São Conrado	Café		(16); (13)	
Célio	Pai		Não foi entrevistado			
Elaine	Mãe	Barra da Tijuca	Residência	conjunta	(14); (10)	
Arthur	Pai		Residência			
Raquel	Mãe	Ipanema	Residência	conjunta	(16); (13)	
Germano	Pai		Residência			
Laís	Mãe	Leblon	Trabalho		(20); (18); (16); (5)	O pai dos três filhos mais velhos mora nos EUA. Nicolas é filho de um segundo casamento.
Fernando	Pai		Não foi entrevistado			
Carolina	Mãe	Laranjeiras	Residência	conjunta	(19); (14)	

Miguel	Pai		Residência			
Maria Fernanda	Mãe	Botafogo	Residência		(13)	
Lorenzo	Pai		Não foi entrevistado			
Daniela	Mãe	Ipanema	Trabalho		(18); (17)	Dados do pai, que é separado da mãe, não foram informados
Fátima	Mãe	São Conrado	Café		(19); (17)	
Ciro	Pai		Não foi entrevistado			
Joyce	Mãe	Barra da Tijuca	Café		(15); (8)	
Rômulo	Pai		Não foi entrevistado			
Edna	Mãe	Leblon	Skype		(23); (19); (13)	cada filho é de um relacionamento diferente.
Leopoldo	Pai		Não foi entrevistado			
Catarina	Mãe	Niterói	Trabalho		(15)	
Anderson	Pai		Não foi entrevistado			
Paula	Mãe	Copacabana	Residência	conjunta	(16); (11)	
Alan	Pai		Residência			
Mariana	Mãe	Humaitá	Café	conjunta	(15)	
João	Pai					

Fonte: elaborado pelo autor

No grupo NCM, realizei todas as entrevistas nas residências dos entrevistados, exceto em três casos. Duas foram realizadas nos estabelecimentos comerciais de propriedade das famílias e uma no local de trabalho de um informante. Nas entrevistas com as famílias da CMA houve mais variação. Em sete das quinze entrevistas apenas a mãe participou e em uma entrevista apenas o pai participou. Isto se deu em função da indisponibilidade de agenda conjunta de ambos o pai e a mãe, e a dificuldade de agendar uma entrevista em separado com o pai em outras oportunidades. Priorizei a entrevista com a mãe porque é ela em geral quem mais se engaja com as questões escolares dos filhos. Lareau (2000), em seu estudo etnográfico que envolveu entrevistas com 88 pais e mães e observação participante em 12 domicílios, relata que, apesar de os pais serem presentes na vida familiar,

forneciam menos detalhes que as mães a respeito das rotinas de seus filhos. Observei isto também neste trabalho, em que o acompanhamento escolar dos filhos era supervisionado mais de perto pelas mães. Mas, comparado ao padrão de respostas vagas e generalistas dos pais versus os relatos vívidos e detalhados das mães que Lareau (2000) entrevistou, os pais deste estudo, em linhas gerais, mostraram conhecer as rotinas de seus filhos com maior grau de assertividade do que os pais generalistas de Lareau (2000). Na única entrevista que realizei apenas com o pai, este mostrou-se bastante engajado com as questões escolares dos filhos e não senti a necessidade de acessar a mãe. Diferente da NCM, realizei as entrevistas dos informantes da CMA em locais variados: residências (11), cafés (5), locais de trabalho (3), Skype (1), conforme a disponibilidade e conveniência dos entrevistados.

A quantidade de entrevistas seguiu o critério de saturação de dados<sup>11</sup>, que é definido como o ponto na coleta e análise de dados em que a inclusão de novos participantes traz pouca ou nenhuma alteração ao processo de codificação e não lança mais luz às questões sob investigação (GUEST; BUNCE; JOHNSON, 2006; MASON, 2010). Neste ponto, sugere-se então suspender a inclusão de novos participantes, uma vez que os dados obtidos passam a apresentar redundância e pouco acrescentam ao material já obtido, sem que haja mais contribuição significativa para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Após ampla revisão de literatura, Guest, Bunce e Johnson (2006) identificaram a ausência de diretrizes específicas para guiar pesquisadores em seus desenhos de pesquisa qualitativa. A literatura por eles revisada apenas recomendava que “o tamanho da amostra intencional deve ser estabelecido indutivamente e a amostragem deve continuar até a ‘saturação teórica’ (geralmente definida de forma vaga) ocorrer” (p.61, aspas e parênteses no original). Boddy (2016), por exemplo, debate as orientações de diversos autores, cujas recomendações variam de 10 a 30 entrevistas como ideal. Na prática, porém, a

---

<sup>11</sup> Guest, Bruce e Johnson evitam o termo “saturação teórica”, muito difundido na literatura empírica de pesquisas qualitativas, por entender que se trata de um conceito diferente, originário da *grounded theory*, que preconiza que “a saturação teórica ocorre quando todas as principais variações de um fenômeno forem identificadas e incorporadas na teoria emergente (p.65). Eles preferem utilizar o termo “saturação de dados”, operacionalizado como “o ponto da coleta e análise de dados onde novas informações produzem pouca ou nenhuma mudança ao mapa de códigos” (p.65)



amostragem<sup>12</sup> nas pesquisas qualitativas parece ser realizada de forma mais premeditada do que efetivamente por critérios de saturação (MASON, 2010), e a maioria dos estudos empíricos falha em evidenciar o alcance de saturação (MORSE, 1995; BOWEN, 2008). Para Guest, Bunce e Johnson (2006), uma estimativa da quantidade de informantes a serem recrutados é crítica para o desenvolvimento do protocolo e estimativa de orçamento de qualquer projeto de pesquisa qualitativa, antes da fase de campo se iniciar. Motivados por essa lacuna na literatura, os autores conduziram um estudo qualitativo em dois países, utilizando uma amostra de trinta informantes em cada país, concluindo que doze entrevistas são em geral suficientes para se atingir a saturação de dados, desde que haja homogeneidade no grupo selecionado.

Outros autores acrescentam fatores adicionais que precisam ser levados em consideração para a saturação de dados. A abrangência do escopo do estudo, mais complexo ou mais restrito, pode requerer mais ou menos participantes, respectivamente, para atingir saturação (MORSE, 2000; CHARMAZ, 2006). Estudos que empregam múltiplos métodos de coleta e/ou contemplam múltiplas entrevistas com os mesmos informantes podem demandar menos participantes (LEE; WOO; MACKENZIE, 2002). Fusch e Ness (2015) argumentam que não deve haver uma regra geral para o número de informantes e o alcance da saturação, porque isso depende do desenho de cada pesquisa. Para os autores, o que mais importa é o equilíbrio entre a riqueza (qualidade) e densidade (quantidade) dos dados: a saturação dos dados não é “uma questão de números, *per se*, mas da profundidade dos dados” (p.1409). Pesquisadores que utilizam a abordagem da *grounded theory* em geral tendem a recrutar um número maior de participantes, de 20 a 30 informantes, às vezes muito mais, a fim de desenvolver uma teoria robusta (CRESWELL, 2013).

Em função do delineamento de pesquisa que pressupõe o recrutamento de grupos homogêneos para análise comparativa entre classes e dentro da NCM, e a utilização de apenas um método principal de coleta de dados (entrevistas em profundidade), aderi à sugestão de Guest, Bunce e Johnson (2006) de 12 famílias como parâmetro inicial. De fato, no grupo da NCM não investidora e da classe

---

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo autor

média alta, cheguei à saturação dos dados para a maioria das categorias emergentes após 6 a 8 entrevistas. Conduzi entrevistas adicionais para “desafiar e consolidar as interpretações” (CASTILHOS; FONSECA; BAVARESCO, 2016). Para estes dois grupos, entrevistei um total de 15 famílias. Porém, no caso do grupo da NCM investidora, houve necessidade de se buscar mais famílias porque o grupo de moradores de favelas mostrou-se diferente do grupo de moradores de bairros do subúrbio, no que tange às suas lógicas escolares, e não atingi a saturação com um número de 12 entrevistas para este grupo. O grupo da NCM investidora foi então aberto em dois novos grupos, denominados “Favela” e “Asfalto”, para designar as famílias da NCM investidora que moram em favelas e nos bairros do subúrbio da cidade, respectivamente. Realizei entrevistas adicionais com famílias de cada grupo, chegando-se a um total de 9 famílias do grupo NCM investidoras “Favela” e 10 entrevistas com famílias do grupo NCM investidoras “Asfalto”.

Ao todo, realizei 76 entrevistas com 49 famílias, nas quais ouvi 82 informantes, incluindo 47 mães e 35 pais (ou padrastos). O número de entrevistas é menor do que o de informantes porque conduzi algumas delas com o pai e a mãe ao mesmo tempo. Por outro lado, entrevistei quatro informantes duas vezes. Agendei uma segunda entrevista com estes informantes para investigação de novos temas emergentes ou aprofundamento de informações – como as despesas do lar – que não coletei com profundidade na primeira entrevista. Eram casos bastante reveladores que tinham o potencial de alimentar informações valiosas para breves estudos de caso da dinâmica de consumo domiciliar. Algumas entrevistas da NCM que conduzi nas residências dos informantes contaram também com a participação dos filhos em curtos trechos. Embora isto estivesse fora do escopo e desenho da pesquisa, durante as entrevistas, quando perguntava algo a respeito do filho(a), o pai ou a mãe às vezes solicitava que o(a) próprio filho(a) respondesse, nos casos em que o(a) jovem encontrava-se em casa no momento da entrevista. Ao todo, oito filhos participaram pontualmente em trechos da conversa, respondendo a uma pergunta específica do pai ou da mãe. O quadro 6 apresenta um resumo das entrevistas realizadas neste estudo.

Quadro 6 – Entrevistas realizadas

	NCM			CMA
	Não Invest.	Invest. “Asfalto”	Invest. “Favela”	
<b>Famílias</b>	15	10	9	15
<b>Informantes</b>	35 (14 mães, 14 pais, 7 filhos)	18 (10 mães, 8 pais)	17 (9 mães, 7 pais, 1 filha)	20 (14 mães, 6 pais)
<b>Entrevistas</b>	26	18	17	15
<b>Local</b>	Residência (24), Trabalho (2)	Residência (18)	Residência (15), Trabalho (2)	Residência (6), Trabalho (3), Café (5), Skype (1)

Fonte: elaborado pelo autor

A coleta de dados ocorreu em duas ondas, seguindo a lógica da abordagem abdutiva. A primeira onda foi realizada entre junho e outubro de 2017. Depois que analisei as entrevistas desta primeira fase, e incorporei novos temas de investigação, avancei para uma segunda onda, que ocorreu entre o fim de janeiro e o início de março de 2018. O processo de elaboração do roteiro de perguntas, coleta e interpretação dos dados seguiu de perto as sugestões de Arsel (2017, p.939-940), em um excelente tutorial do *Journal of Consumer Research* sobre o delineamento e condução de entrevistas em pesquisas de consumo, onde o autor destaca a importância da flexibilidade que o desenho da pesquisa qualitativa-interpretativa deve ter para a condução de uma investigação:

Como pesquisador, você deve iniciar suas entrevistas com uma pergunta de pesquisa, embora uma que seja desenvolvida de forma flexível e mutável. Você deve ter em mãos um conjunto de temas a explorar, mas ao mesmo estar aberto a novas direções que se apresentam após cada entrevista. Felizmente, sendo um estudioso, você trará também consigo toda uma bagagem teórica acumulada, valendo-se de enquadramentos de compreensão específicos e modos particulares de visão. [...] Entrevistas não devem ser vistas como o primeiro estágio de um delineamento de pesquisa, e nem o projeto de pesquisa deve ser considerado acabado antes da primeira entrevista. Entrevistas, assim como todas as outras fontes de abordagens interpretativas, são parte de um círculo iterativo que se move continuamente para frente e para trás entre os processos de conceituação, coleta de dados e construção de teoria.

Desenvolvi um roteiro semi-estruturado para me auxiliar na condução das entrevistas. O roteiro foi sendo modificado ao longo do trabalho de campo, e à medida que novas literaturas foram pesquisadas, seguindo a abordagem abductiva. O roteiro final encontra-se nos apêndices desta tese. Miles, Huberman e Saldaña (2014) debatem sobre os prós e contras de se utilizar abordagens mais livres ou estruturadas para estudos qualitativos. Uma corrente de pesquisadores prefere desenhos de pesquisa mais soltos, com um mínimo de estruturação, porque consideram os processos sociais demasiadamente complexos ou fluidos para serem abordados de forma sistemática, optando por uma abordagem mais indutiva. A abordagem menos estruturada é útil quando o pesquisador é pouco familiarizado com o fenômeno ou quando investiga processos sociais complexos. Contudo, isso requer em geral maior disponibilidade de tempo, e pesquisadores com desenhos de pesquisa menos estruturados podem correr o risco de perder meses de trabalho de campo sem chegar a resultados conclusivos ou achar resultados óbvios. Desenhos mais estruturados, por outro lado, podem ser mais úteis quando o pesquisador é menos experiente, trabalha com construtos mais bem delineados, quando se tem menos tempo para a coleta de dados, e quando há maior familiaridade com o fenômeno ou cultura estudada. Os autores argumentam que a maioria dos estudos qualitativos se situa na verdade entre os dois extremos. McCracken (1988, p.7) defende que a entrevista em profundidade (ele usa o termo *The Long Interview*) “exige tipos especiais de preparação e estrutura, incluindo o uso de um questionário aberto, para que o pesquisador possa maximizar o valor do tempo gasto com o respondente”. Ainda sobre este tema, Arsel (2017, p.939) sugere que o pesquisador deve evitar a realização de entrevistas totalmente não estruturadas e não padronizadas. Ele destaca que:

A ideia de diálogos totalmente não estruturados com os informantes de pesquisa, onde se deixa que suas experiências se revelem naturalmente permanece um mito romântico e seria um objetivo improdutivo para o tipo de contribuição que este periódico (*Journal of Consumer Research*) busca.

Nesta tese, conduzi as primeiras entrevistas com um desenho menos estruturado, em linha com as recomendações de Miles, Huberman e Saldaña (2014), já que o tema desta tese foi relativamente pouco estudado na literatura, e trata-se de um fenômeno social complexo no qual tinha pouca familiaridade com a cultura estudada. Como optei pela abordagem abductiva desde o início, a ideia era estruturar

e amarrar o desenho de pesquisa gradativamente, à medida que fosse conduzindo as entrevistas, analisando-as, e novos temas fossem surgindo a partir dos dados e da literatura. Assim, de início, construí um roteiro inicial curto, com um conjunto mais limitado de temas para se explorar. A fim de experimentar como funcionaria a abordagem mais livre, conduzi as primeiras entrevistas com o mínimo de consulta ao roteiro, apenas com um mapeamento mental de grandes temas a serem explorados (as *grand tour questions* de McCracken (1988)). Abandonei esta abordagem mais livre já na fase inicial da coleta de dados, pois percebi necessidade de maior sistematização na abordagem de famílias de grupos diferentes. Por ser um estudo comparativo entre classes e grupos com diferentes perfis, julguei necessário assegurar que os mesmos temas e questões fossem abordadas nas entrevistas com famílias de grupos diferentes, caso os temas não surgissem de forma espontânea. Assim, o delineamento de pesquisa mais livre e menos estruturado foi sendo substituído por uma abordagem mais estruturada e sistematizada ao longo do projeto, e mais cedo do que previsto no decorrer da investigação.

A adoção de uma abordagem mais estruturada não significa que as entrevistas tenham sido conduzidas de forma engessada. Por exemplo, o roteiro seguia uma sequência de temas a serem abordados, mas quando o entrevistado relatava espontaneamente algo que tinha a ver com um tema que seria abordado mais à frente, aproveitava o gancho para explorar aquele tema naquele momento. Quando um tema relevante surgia, despendia mais tempo para explorá-lo, às vezes às custas da exploração de outros temas, dada a limitação de disponibilidade de tempo do entrevistado. Por exemplo, durante uma entrevista, uma informante do grupo NCM não investidora revelou que o marido comprara recentemente um veículo de luxo, incompatível com o padrão de vida da família e com o discurso de que não havia recursos financeiros para se investir em uma escola particular para a filha. Na entrevista com o marido, que realizei em separado e em um momento posterior, investiguei com profundidade a questão da aquisição do veículo, explorando os significados daquela aquisição para ele, o que consumiu boa parte da entrevista.

A lista a seguir apresenta os principais temas abordados durante as entrevistas, que representam o que McCracken (1988) chama de categorias culturais e cujas perguntas para explorá-las ele denominou “*grand-tour questions*” (p.35).

Para cada grande tema, preparei várias perguntas secundárias, do tipo “*planned prompts*”, cuja utilização é recomendada por McCracken (1988, p.65) quando as categorias culturais não emergem espontaneamente.

- Biografia: histórias de vida, origens, carência material na infância (NCM)
- Relação com a escola e os estudos: trajetória escolar, interrupção nos estudos (NCM), necessidade de trabalhar em paralelo aos estudos (NCM), desempenho como aluno
- Processo de escolha de escola do(s) filho(s)
- Atividades extracurriculares
- Acompanhamento escolar
- Desempenho escolar do filho
- Significado, importância da educação/escolarização
- Associações de qualidade da escola
- Hierarquia de gastos e consumo, sacrifícios feitos para pagar a escola (NCM Investidora)

### **3.7**

#### **Perfil dos Entrevistados**

O perfil de todos os entrevistados encontra-se nos Quadros 7 a 10, segmentados pelos grupos propostos no delineamento de pesquisa, e já com a divisão do grupo original “NCM Investidores” nos dois subgrupos “Favela” e “Asfalto” que foram identificados no decorrer da pesquisa. São apresentadas nestas tabelas apenas as informações demográficas de local de residência e idade, dados socioeconômicos de ocupação, escolaridade, renda familiar, renda per capita e classificação social da ABEP dos entrevistados, que orientaram o perfil de seleção das famílias deste estudo. Outras informações coletadas serão apresentadas quando necessárias, nos próximos capítulos e nos apêndices, quando forem pertinentes ao tema em discussão. Evita-se assim, a apresentação de um grande volume de informações não essenciais neste momento, e também que o leitor tenha que voltar a este capítulo para verificar informações que serão utilizadas nos capítulos seguintes para ilustrar e debater certos achados de pesquisa.

Quadro 7 – Perfil dos Entrevistados – NCM Investidoras “Asfalto”

Perfil dos Entrevistados – Grupo NCM Investidoras “Asfalto” (filhos em escolas particulares)									
Nome	Local Residência	Ocupação	Idade	Escolaridade	Renda Familiar	Pontos ABEP	Classe ABEP	Residentes	Renda per capita
Carina	Rocha Miranda	Aux. Administrativo	30	Superior	R\$3.510	23	C1	3	R\$1.000
Aldo		Analista de PCP	30	Superior incompleto					
Anelise	Penha	Desempregada	36	Ensino Médio	R\$2.500	24	C1	4	R\$625
Edmilson		Motorista de Home Care	35	Ensino Médio					
Rita	Lapa	Professora Assistente	49	Superior	R\$3.500	23	C1	3	R\$1.260
Geraldo		Segurança	51	Primário Incompleto					
Andressa	Engenho Novo	Professora de creche municipal	36	Superior	R\$4.000	26	C1	5	R\$800
Laerte		Tosador pet shop	24	Ensino Médio					
Dulce	Vila Isabel	Desempregada	34	Ensino Médio	R\$4.000	28	C1	4	R\$1.000
Nelson		Carteiro	31	Superior Incompleto					
Diana	Abolição	Vendedora	54	Superior	R\$3.200	28	C1	4	R\$800
Lucio		Assistente de Logística	51	Superior Incompleto					
Miriam	Olaria	Manicure autônoma	34	Ensino Médio	R\$4.200	27	C1	4	R\$1.050
Alice	Engenho Novo	Professora Municipal	40	Superior Incompleto	R\$2.800	28	C1	5	R\$560
Jair		Desempregado	42	Fundamental Incompleto					
Inês	Santa Tereza	Promotora de Eventos	31	Superior Incompleto	R\$2.200	23	C1	4	R\$550
Ronaldo		Camelô	34	Fundamental Incompleto					
Clarissa	Cachambi	Dona de Casa	46	Ensino Médio	R\$3.400	27	C1	4	R\$850
Jonas		Operador de Reciclagem	59	Ensino Médio					

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8 – Perfil dos Entrevistados – NCM Investidoras “Favela”

Perfil dos Entrevistados – Grupo NCM Investidores “Favela” (filhos em escolas particulares)									
Nome	Local Residência	Ocupação	Idade	Escolaridade	Renda Familiar	Pontos ABEP	Classe ABEP	Residentes	Renda per capita
Ana Lúcia	Chácara do Céu	Agente de Saúde	49	Ensino Médio	R\$3.000	26	C1	3	R\$1.000
Marcio		Motorista de Van	50	Ensino Médio					
Diva	Morro da Formiga	Comerciante	33	Ensino Médio	R\$2.600	25	C1	4	R\$650
Renato		Comerciante	35	Ensino Médio					
Rejane	Vidigal	Operadora de Caixa	48	Fundamental	R\$2.800	23	C1	3	R\$933
Edvaldo		Mecânico	48	Primário Incompleto					
Janaína	Vidigal	Sub chefe de buffet	40	Ensino Médio	R\$3.000	38	B1	3	R\$1.000
Felipe		Mecanógrafo	41	Fundamental Incompleto					
Jandira	Vidigal	Vendedora	43	Ensino Médio Incompleto	R\$2.800	24	C1	4	R\$700
Saulo		Estagiário	49	Superior Incompleto					
Rute	Vidigal	Inspetora de escola	40	Ensino Médio	R\$2.000	32	B2	4	R\$500
Bruno		Desempregado	43	Superior Incompleto					
Graziela	Chácara do Céu	Dona de Casa	50	Ensino Médio	R\$3.200	26	C1	4	R\$800
Sílvio		Desempregado	43	Superior Incompleto					
Leila	Chácara do Céu	Auxiliar de Serviços Gerais	47	Ensino Médio	R\$1.650	36	B2	3	R\$550
Valéria	Vidigal	Agente de Saúde	42	Ensino Médio	R\$2.000	26	C1	4	R\$500
Reinaldo		Desempregado	51	Fundamental Incompleto					

Fonte: elaborado pelo autor



Quadro 9 – Perfil dos Entrevistados – NCM Não Investidoras

Perfil dos Entrevistados – Grupo NCM Não Investidores (filhos em escolas públicas)									
Nome	Local Residência	Ocupação	Idade	Escolaridade	Renda Familiar	Pontos ABEP	Classe ABEP	Residentes	Renda per capita
Angelica	Cordovil	Desempregada	40	Ensino Médio	R\$4.200	23	C1	5	R\$850
Lauro		Caseiro	43	Fundamental					
Ilda	Rocinha	Cuidadora de Criança	36	Primário	R\$2.500	25	C1	3	R\$833
Milton		Auxiliar de Pet Shop	44	Fundamental Incompleto					
Lino	Morro da Formiga	Auxiliar Administrativo	40	Ensino Médio	R\$3.000	25	C1	4	R\$750
Teresa		Empregada doméstica	34	Ensino Médio Incompleto					
Alexandra	Morro da Formiga	Diarista	41	Primário	R\$2.200	23	C1	4	R\$450
Lasmar		Auxiliar de Serviços Gerais	37	Ensino Médio					
Aurélio	Jardim Sulacap	Ajudante Geral	48	Ensino Médio Incompleto	R\$3.800	23	C1	7	R\$543
Vânia		Professora Primária	40	Ensino Médio					
Cátia	Morro da Formiga	Faz quentinha	32	Superior incompleto	R\$5.000	24	C1	6	R\$833
Jackson		Motoboy	30	Ensino Médio Incompleto					
Cecília	Morro da Formiga	Diarista	35	Primário	R\$2.700	21	C2	4	R\$675
Jeferson		Porteiro	39	Ensino Médio Incompleto					
Raimunda	Morro da Formiga	Assistente de OPME	39	Ensino Médio	R\$3.080	23	C1	3	R\$1.020
Cleber		Montador Elétrico	23	Ensino Médio					
Alba	Rocinha	Cuidadora de Criança	43	Primário Incompleto	R\$1.750	19	C2	2	R\$875
Josias		Gari	44	Ensino Médio					
Janete	Santa Tereza	Vendedora Autônoma	37	Primário Completo	R\$3.330	29	B2	3	R\$1.110
João Carlos		Porteiro	46	Fundamental Incompleto					

Gislene	Morro da Coroa	Dona de Casa	30	Primário Completo	R\$2.177	17	C2	4	R\$544
Genílson		Motoboy	28	Fundamental completo					
Sonia	Cantagalo	Desempregada	41	Ensino Médio Incompleto	R\$4.300	23	C1	4	R\$1.075
Almir		Assistente de Depto Pessoal	38	Ensino Médio					
Viviane	Cantagalo	Recepcionista	39	Ensino Médio	R\$4.700	22	C2	4	R\$1.175
Pedro		Porteiro	46	Ensino Médio					
Cleide	Rocinha	Comerciante	45	Primário	R\$3.985	27	C1	3	R\$1.328
Antônio		Comerciante	45	Ensino Médio					
Gláucia	Olaria	Vendedora Autônoma	35	Ensino Médio	R\$4.750	28	C1	4	R\$1.188
Edgard		Manipulador de Farmácia	38	Ensino Médio					

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 10 – Perfil dos Entrevistados – Classe Média Alta (CMA)

Perfil dos Entrevistados – Grupo Classe Média Alta									
Nome	Local Residência	Ocupação	Idade	Escolaridade	Renda Familiar	Pontos ABEP	Classe ABEP	Residentes	Renda per capita
Regina	Copacabana	Funcionária Pública	48	Superior	R\$25.000	46	A	4	R\$6.250
Vicente		Professor Universitário	47	Doutorado					
Gustavo	Cosme Velho	Gerente de Planejamento	42	Mestrado	R\$38.000	50	A	4	R\$9.500
Celina		Professora	40	Superior					
Agatha	São Conrado	Designer de Eventos	50	Pós Graduação	R\$32.000	48	A	4	R\$8.000
Célio		Gerente de Lab. Informática	43	Doutorado					
Elaine	Barra da Tijuca	Médica	46	Pós Graduação	R\$30.000	48	A	4	R\$7.500
Arthur		Médico	50	Mestrado					

Raquel	Ipanema	Médica	45	Superior	R\$26.000	49	A	4	R\$6.500
Germano		Diretor Comercial	49	Mestrado					
Laís	Leblon	Promotora Eventos	48	Pós Graduação	R\$43.000	50	A	4	R\$8.600
Carolina	Laranjeiras	Analista Sistemas	54	Pós Graduação	R\$30.000	51	A	4	R\$6.500
Miguel		Professor Universitário	52	Mestrado					
Maria Fernanda	Botafogo	Psicóloga	49	Doutorado	R\$35.000	49	A	3	R\$6.500
Lorenzo		Analista Sistemas	69	Pós Graduação					
Daniela	Ipanema	Administradora	48	Superior	R\$18.000	57	A	3	R\$6.000
Fátima	São Conrado	Estilista	44	Pós Graduação	R\$22.000	50	A	4	R\$5.500
Ciro		Empresário	50	Superior					
Joyce	Barra da Tijuca	Economista	43	Pós Graduação	R\$35.000	54	A	4	R\$8.750
Rômulo		Empresário	44	Superior					
Edna	Leblon	Gerente de empresa	48	Pós Graduação	R\$25.000	59	A	4	R\$6.250
Leopoldo		Empresário	44	Pós Graduação					
Catarina	Niterói	Advogada	41	Pós Graduação	R\$25.000	49	A	3	R\$8.333
Anderson		Professor Universitário	41	Doutorado					
Paula	Copacabana	Dentista	48	Superior	R\$12.000	43	B1	4	R\$3.000
Alan		Professor Universitário	49	Superior					
Mariana	Humaitá	Pedagoga	50	Pós Graduação	R\$8.500	41	B1	3	R\$2.833
João		Professor Universitário	49	Superior					

Fonte: elaborado pelo autor

Como se pode se ver, o perfil das 34 famílias da NCM desta tese encontra-se dentro dos critérios de seleção. A renda familiar das famílias da NCM situa-se na faixa de 1.650 a 5.000 reais. A variação é menor quando se comparam as rendas per capita, que é o indicador mais relevante, porque estabelece a renda de acordo

com o tamanho da família. Entre as famílias da NCM investigadas nesta tese, a faixa de renda per capita vai de 450 reais a 1.328 reais. No que se refere à classificação socioeconômica baseada em pontos ABEP, a seleção dos entrevistados ficou dentro do perfil desejado. A maioria das famílias pertence à classe C1. Quatro famílias pertencem à classe C2, mas não estão entre aquelas com renda per capita mais baixa. Há três famílias classificadas como B2, mas curiosamente duas delas estão entre as com menor renda per capita. Há uma família classificada como B1, mas não está entre as 10 maiores rendas per capita. Ou seja, quando se utilizam em conjunto os dois critérios de seleção – renda per capita e classe socioeconômica ABEP – apenas uma família (Janaína e Felipe) ficou ligeiramente fora. Mantive esta família por uma questão de bom senso. Eram moradores de favela, tanto o pai e a mãe tiveram origens humildes, têm ocupações de baixa qualificação, e a residência, embora um pouco mais ampla do que a média, é típica de uma classe média baixa da favela.

Além da adequação das famílias ao perfil desejado, outro fato muito importante é que as famílias da NCM – investidoras e não investidoras – se apresentaram bastante homogêneas em termos socioeconômicos, atendendo a um dos pré-requisitos mais importantes deste trabalho. Uma premissa básica deste estudo é que as famílias fossem socioeconomicamente comparáveis, para mitigar que o efeito renda fosse o fator óbvio que explicasse por que algumas famílias da NCM investem e outras não na educação de seus filhos. Naturalmente, a falta de recursos financeiros foi a justificativa mais encontrada entre as famílias do grupo da NCM não investidora. Mas a comparação com famílias socioeconomicamente semelhantes que investem na educação do(s) filho(s) permitiu que, na análise dos discursos dos entrevistados, fosse possível buscar outros elementos, sobretudo culturais, para entender diferenças. Caso não utilizasse o método comparativo nesta tese e não tomasse a devida cautela para selecionar famílias socioeconomicamente semelhantes, poderia ficar refém dos discursos contidos na superfície dos dados, confiando nas justificativas de falta de recursos financeiros para investir na educação dos filhos. Mas como será visto, há muitos outros fatores em jogo, que foram cuidadosamente investigados. Este foi o grande mérito e contribuição que o delineamento comparativo utilizado nesta pesquisa ofereceu. O Quadro 11 apresenta a ordenação, do menor para o maior, das rendas per capita e de pontos de

classificação social ABEP, respectivamente. A partir destes rankings pode-se observar a homogeneidade do grupo da NCM como um todo. Embora haja variação de renda per capita e pontos ABEP de classificação social entre os extremos da faixa, pode-se observar que as famílias não investidoras estão bem mescladas entre as investidoras.

Quadro 11 – Ranking de renda per capita e de pontos ABEP das famílias da NCM

Família	Grupo NCM	Renda per capita	Família	Grupo NCM	Pontos ABEP
Alexandra e Lasmar	Não Invest	450	Gislene e Gilson	Não Invest	17
Valéria e Reinaldo	Invest Favela	500	Alba	Não Invest	19
Rute e Bruno	Invest Favela	500	Cecília e Jefferson	Não Invest	21
Aurélio e Vânia	Não Invest	543	Viviane e Pedro	Não Invest	22
Gislene e Gilson	Não Invest	544	Alexandra e Lasmar	Não Invest	23
Inês e Ronaldo	Invest Asfalto	550	Aurélio e Vânia	Não Invest	23
Leila	Invest Favela	550	Inês e Ronaldo	Invest Asfalto	23
Alice e Jair	Invest Asfalto	560	Angelica e Lauro	Não Invest	23
Anelise e Edmilson	Invest Asfalto	625	Rejane e Edvaldo	Invest Favela	23
Diva e Renato	Invest Favela	650	Carina e Aldo	Invest Asfalto	23
Cecília e Jefferson	Não Invest	675	Raimunda e Cleber	Não Invest	23
Jandira e Saulo	Invest Favela	700	Sonia e Almir	Não Invest	23
Teresa e Lino	Não Invest	750	Rita e Geraldo	Invest Asfalto	23
Graziela e Sílvia	Invest Favela	800	Anelise e Edmilson	Invest Asfalto	24
Andressa e Laerte	Invest Asfalto	800	Jandira e Saulo	Invest Favela	24
Diana e Lúcio	Invest Asfalto	800	Cátia e Jackson	Não Invest	24
Cátia e Jackson	Não Invest	833	Diva e Renato	Invest Favela	25
Ilda e Milton	Não Invest	833	Teresa e Lino	Não Invest	25
Angelica e Lauro	Não Invest	850	Ilda e Milton	Não Invest	25
Clarissa e Jonas	Invest Asfalto	850	Valéria e Reinaldo	Invest Favela	26
Alba	Não Invest	875	Graziela e Sílvia	Invest Favela	26
Rejane e Edvaldo	Invest Favela	933	Andressa e Laerte	Invest Asfalto	26
Carina e Aldo	Invest Asfalto	1.000	Ana Lúcia e Marcio	Invest Favela	26
Ana Lúcia e Marcio	Invest Favela	1.000	Clarissa e Jonas	Invest Asfalto	27
Dulce e Nelsn	Invest Asfalto	1.000	Miriam	Invest Asfalto	27
Janaina e Felipe	Invest Favela	1.000	Cleide e Antonio	Não Invest	27
Raimunda e Cleber	Não Invest	1.020	Alice e Jair	Invest Asfalto	28
Miriam	Invest Asfalto	1.050	Diana e Lúcio	Invest Asfalto	28
Sonia e Almir	Não Invest	1.075	Dulce e Nelsn	Invest Asfalto	28
Janete e João Carlos	Não Invest	1.110	Gláucia e Edgard	Não Invest	28
Viviane e Pedro	Não Invest	1.175	Janete e João Carlos	Não Invest	29
Gláucia e Edgard	Não Invest	1.188	Rute e Bruno	Invest Favela	32
Rita e Geraldo	Invest Asfalto	1.260	Leila	Invest Favela	34
Cleide e Antônio	Não Invest	1.328	Janaina e Felipe	Invest Favela	38

Fonte: elaborado pelo autor

Em ambos os rankings, as famílias não investidoras, com filhos em escolas públicas, e as famílias investidoras, com filhos em escolas particulares, estão bastante entremeadas. Há várias famílias não investidoras, por exemplo, entre aquelas de maior renda per capita. Assim, por exemplo, quando a família não investidora de Cleide e Antônio – a de maior renda per capita entre as 34 famílias entrevistadas – justificou a baixa renda do casal como motivo para não investir em uma escola particular para a filha, a relevância desta informação no discurso dos pais foi relativizada com a de outras famílias investidoras, e seu peso diminuído, me orientando a buscar outros aspectos e justificativas em sua investigação.

### **3.8**

#### **Análise dos Dados**

A análise de dados foi feita por meio de análise de conteúdo qualitativa, que é uma técnica de análise, redução e codificação de dados qualitativos representados pelas mensagens de um emissor, principalmente aquelas verbais, transcritas em textos, mas podendo também se estender a outros tipos de dados, tais como fotografias, vídeos, anotações de campo, etc. Os textos derivados dessas mensagens não são passíveis de análise até que a informação que eles carregam tenha sido sistematicamente condensada e comparada, gerando um esquema de codificação aplicado ao(s) texto(s) (BERG, 2001).

No centro da análise de conteúdo está o processo de codificação e categorização. Alguns autores chegam a argumentar que a análise de conteúdo é “essencialmente uma operação de codificação” (BABBIE 2001, p. 309, apud KOHLBACKER, 2005) e o “coração e alma da análise do texto” (RYAN e BERNARD, 2000, apud KOHLBACKER, 2005). A categorização é o processo de classificar porções de transcrições de texto em grupos ou temas semelhantes com base em seu conteúdo. A codificação é um processo de se rotular essas categorias, atributos ou propriedades. Isto se faz necessário devido à dificuldade de se analisar e gerenciar um grande volume de dados que derivam de uma pesquisa qualitativa. É preciso aplicar uma técnica de redução de dados que fragmente o texto e em seguida compare e agrupe esses fragmentos em conceitos e temas afins.

Nessa tese, a análise de dados, em consonância com a afiliação paradigmática de investigação do tema estudado, teve um viés interpretativo. A

análise de conteúdo surgiu a partir de uma perspectiva positivista e quantitativa, refletindo a posição dominante da pesquisa humana e social da época. As definições mais antigas do método explicitavam bem esse viés. Berelson (1952, p.18, apud Kolhbacker, 2005), por exemplo, sugeria que a análise de conteúdo é “uma técnica de pesquisa para uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação”. Assim, sob a lente positivista e quantitativa, a codificação e categorização do conteúdo da mensagem são predominantemente guiadas pela contagem e frequência de palavras ou de grupos de palavras e unidades de texto que contenham significados comuns e os temas mais recorrentes e frequentes ganham relevância na descrição do fenômeno e construção de *frameworks* teóricos. É importante destacar que o significado aqui tem uma conotação mais superficial, e tem a ver com uma realidade mais objetiva, com os fatos relatados pelos sujeitos da pesquisa. É o que Berg (2001) define como conteúdo manifesto, os elementos fisicamente presentes e enumeráveis. Assim, pode-se argumentar que o papel do pesquisador na análise das mensagens é talvez menos importante, pois se resume a identificar temas mais recorrentes. O resultado dessa perspectiva é uma análise mais descritiva e reducionista dos fatos, que não se prende às manifestações latentes contidas nos dados.

O surgimento da corrente interpretativista nas ciências sociais deu voz à outra perspectiva no uso da técnica de análise de conteúdo. Sob essa ótica, ela é estendida para uma leitura interpretativa dos elementos simbólicos subjacentes aos dados. Ao passo que a análise quantitativa se pauta pelo conteúdo manifesto presente na superfície dos dados, a análise qualitativa é orientada pelo conteúdo latente dos significados contidos nas estruturas mais submersas do texto. Nesse sentido, Franco (2012, p. 27) critica o cunho positivista da análise de conteúdo, já que a “mera descrição das características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características dos produtores”, destacando a importância de uma análise das “mensagens que expressam crenças, valores e emoções a partir de indicadores figurativos” (p. 15). Desta forma, o pesquisador assume um papel destacado na interpretação e construção de significados do texto, levando em conta tanto os contextos que influenciam a fala dos sujeitos quanto as idiossincrasias do próprio pesquisador na decodificação das mensagens recheadas de significações. Aqui se presta atenção menos a contagens, e as individualidades de cada ator social

são levadas em consideração. O resultado é uma análise mais rica, densa e intrincada de manifestações que subjazem às mensagens dos textos. Esta abordagem é a que guiou a análise dos dados desta tese.

### Processo de Análise

Se a coleta de dados desta tese já havia exigido um grande esforço físico e logístico, a análise dos dados demandou grande esforço analítico. As 76 entrevistas geraram um *corpus* de pouco mais de 80 horas de áudio e 2.606 páginas de transcrição<sup>13</sup>. Cada entrevista foi lida pelo menos três vezes, e trechos de várias entrevistas foram relidos mais algumas vezes para fins específicos, como por exemplo, a construção de casos comparativos de dinâmicas e hierarquias de gastos, descritos no capítulo 4, ou a descrição de narrativas dos informantes no capítulo 5. A análise dos dados constituiu-se certamente no maior esforço e desafio deste trabalho. A proposta de um estudo comparativo exige que se vá além da identificação de padrões, como é o caso de estudos com grupos homogêneos. É preciso identificar também quais os padrões distinguem de forma relevante cada grupo estudado.

Seguindo a abordagem abductiva, o processo de coleta e análise dos dados se deu por meio de ciclos. Uma revisão de literatura inicial, junto com os objetivos e perguntas de pesquisa, orientou a confecção do roteiro original. De posse deste roteiro e as principais categorias culturais (McCRACKEN, 1988) a serem exploradas, realizei uma primeira fase de coleta de dados, de 8 a 10 entrevistas com famílias de cada um dos três grupos iniciais. Esta fase ocorreu entre junho e outubro de 2017. Ao longo desta primeira fase de coletas, mesmo antes da leitura das transcrições das entrevistas e a realização de uma análise mais profunda, efetuei modificações no roteiro e nas perguntas endereçadas aos informantes. Algumas mudanças foram provocadas por observações e *insights* gerados após as entrevistas e outras partiram da literatura que ia lendo em paralelo. Ou seja, o processo de análise dos dados não se deu forma linear, esperando-se que o primeiro ciclo de coleta se encerrasse para iniciar a codificação e identificação de temas para

---

<sup>13</sup> Fonte Arial 11, espaçamento entre linhas 1,5 e espaçamento entre parágrafos 10 pontos



posteriormente alimentar o roteiro do segundo ciclo de coletas com novos *inputs* e perguntas de pesquisa. Alguns exemplos a seguir ilustram isso.

O primeiro exemplo é a exploração do processo de escolha de escolas junto ao grupo da NCM não investidora. Ao longo do primeiro ciclo de coleta, diante da escassez de estudos na literatura de consumo que abordem o tema da educação, recorri à literatura da sociologia da educação sobre escolhas de escolas. Um dos temas emergentes nessa literatura foi o fenômeno de mães protagonistas e mobilizadas na escolha da escola dos filhos, mesmo dentro do sistema público de ensino, onde teoricamente a escolha é feita pela burocracia escolar do Estado, com base em uma lista tríplice e ordenada de preferência dos pais. Isto gera o que se passou a denominar na literatura brasileira de “quase-mercado oculto” (COSTA; KOSLINSKI, 2011) no sistema de ensino público. Passei então a investigar com mais profundidade, entre as famílias com filhos em escolas públicas, como foi o processo de escolha da escola, o que me permitiu entender melhor o nível de comprometimento da família com a escolarização dos filhos, o nível de capital informacional dos pais etc. Também foi a partir da literatura de sociologia da educação que identifiquei um tema extremamente relevante: o de estratégias instrumentais e socializadoras dos pais frente ao projeto de escolarização dos filhos. Acrescentei então algumas perguntas que se mostraram muito reveladoras dos modelos culturais das famílias em relação à educação. Por exemplo, acrescentei à pergunta “o que significa educação?”, que fomentava discursos muito amplos, a pergunta “por que completar os estudos é importante para uma pessoa?”, uma pergunta mais direta e concreta, melhor endereçada a um público de baixo capital cultural, que passou a desvelar melhor as perspectivas dos pais em relação ao valor da escolarização. Essa pergunta também foi estendida para as atividades extracurriculares, inclusive esportes, o que ajudou a revelar contrastes entre os grupos.

Por outro lado, os depoimentos dos pais ao longo das entrevistas, mesmo antes de analisar as transcrições, ajudaram a incluir ou reformular perguntas e a aguçar a atenção para as respostas a determinadas perguntas nas entrevistas subsequentes. Por exemplo, ao ouvir de um entrevistado da NCM que “só” havia sido reprovado *duas* vezes e em outra entrevista com um informante da CMA que “já” havia sido reprovado *uma* vez, passei a explorar a questão da reprovação com

maior sistematização nas entrevistas. Isto gerou também um *insight* para uma categoria cultural extremamente importante de “relativização”, um mecanismo que ajuda a entender como os modelos culturais de classe se manifestam. Isso me levou também ao aprofundamento na literatura sobre “efeito território” e “isolamento social”, que havia sido citada nos artigos sobre “quase-mercado oculto”.

A análise e codificação mais sistemática das entrevistas do primeiro ciclo de coleta de dados foi realizada nos meses de novembro de 2017 a janeiro de 2018. Neste período, não realizei novas entrevistas. Havia, naquele momento, cerca de 40 áudios transcritos. A análise dos dados se deu em etapas. Primeiro, ouvi cada entrevista junto com o texto transcrito. Não efetuei qualquer codificação ou observação neste momento. Nesta primeira fase também aproveitei para fazer a edição dos textos, corrigindo os erros de transcrição. Tive o cuidado para ouvir em sequência o conjunto de entrevistas de cada grupo. Escutei e li primeiro todas as entrevistas do grupo NCM investidoras, depois NCM não investidoras, e por fim as entrevistas da CMA. A ideia desta primeira fase foi ter uma visão holística de todo o *corpus* de dados que se tinha até aquele momento. Apenas elaborei um rascunho de mapeamento geral com alguns temas que pareciam surgir com mais força nos dados.

Em uma segunda fase, passei a fazer então a codificação das entrevistas. Li cada entrevista novamente, e com a ajuda da ferramenta de revisão do editor de texto, efetuava os comentários ao lado de cada depoimento revelador. Esses comentários podiam ser uma simples anotação (“mensalidade da escola 560 reais”), codificação (“reprovação”) ou categorização (“naturalização”), sem distinções quanto ao nível de abstração. Miles, Huberman e Saldaña (2014), por exemplo, sugerem que se identifiquem primeiro códigos e depois agrupamentos em categorias, em nível crescente de abstração. Não aderi à sugestão desses autores em função do enorme esforço que isso demandaria, em face do volume de dados que dispunha. Mais tarde, ao escrever os resultados de pesquisa, essas distinções foram feitas. Por exemplo, a reação ao fenômeno de “reprovação escolar” (um código) ajudou a explicar como a “naturalização” (uma categoria) de um evento crítico representa uma manifestação do modelo cultural do indivíduo, e como as diferenças entre grupos ajudam a entender como os fatores culturais são importantes na construção das perspectivas de cada grupo em relação à educação. Na terceira fase,

fiz a análise e codificação das entrevistas do segundo ciclo de coleta de dados, realizado entre o fim de janeiro e início de março de 2018. Nesta fase, novos códigos e categorias surgiram, em função de novas abordagens e perguntas incorporadas ao roteiro utilizado para as entrevistas do segundo ciclo.

A quarta fase da análise de dados foi o mapeamento de categorias, que consistiu basicamente na construção de uma planilha em Excel para cada grupo com várias abas, cada uma representando uma categoria. Os trechos que continham depoimentos reveladores e ilustrativos de determinada categoria eram copiados e colados em células da planilha na aba correspondente à categoria. Isto foi feito por vários motivos. No momento de escrever a seção de resultados, procurar em quais entrevistas e em que trechos delas uma determinada categoria se manifestava se mostrou ineficiente. Apesar do esforço que essa tarefa demandou, o trabalho de inclusão das vinhetas com as falas dos entrevistados que serviram para ilustrar determinado achado de pesquisa foi imensamente facilitado. Ao mesmo tempo, algumas categorias acrescentadas na análise das entrevistas do segundo ciclo de campo se manifestaram também em entrevistas do primeiro ciclo de coleta; apenas não havia as identificado naquele primeiro momento.

Ou seja, era necessário refinar as análises destas entrevistas. Assim, efetuei a releitura de todas as entrevistas do primeiro ciclo, identificando os trechos relevantes e representativos dos depoimentos dos informantes que se relacionavam a uma dada categoria, transportando-os para planilha de mapeamento. Por fim, este trabalho de mapeamento foi útil para elaborar um grande mapa mental que me ajudou a estruturar os capítulos de Resultados e Análise da tese. A Figura 6 ilustra um exemplo da planilha de mapeamento para a categoria “significados da escola → evitação de convívio com alunado da escola pública” para o grupo NCM Investidora Asfalto. A Figura 7 ilustra o processo da abordagem abdução que a tese seguiu.

Carla [R. Miranda] --> Carina	
A	B
<b>Escola Particular como proteção contra os alunos da escola pública</b>	
Adriana [Eng. Novo] --> Alice	Adriana se contradiz bastante durante a entrevista. Em um primeiro momento a escolha da escola particular foi em função de ser mais perto. Acha que quem faz a escola é o aluno. Mas depois acaba confessando que a escolha foi em função de evitação de más amizades da escola pública. Entrevistador: Se houvesse uma escola pública na mesma distância que a Ernani... Adriana: Até tem que é José Benício. Entrevistador: Para ela você tornaria a colocá-la? Adriana: Não, não colocaria porque eu acho que ela não se adaptou, devido ao fato de vir dessa escola particular, estou tantos anos, até o quinto ano na particular, foi para a pública, eu acredito que o conteúdo para ela não foi difícil, ela não teve dificuldade nesse conteúdo não, porque eu acredito que estava mais ou menos na mesma coisa assim, agora o que prejudicou ela muito foram as amizades, entendeu? Ai eu não gostei. Entrevistador: As amizades do público? Adriana: Do público, ela é muito cabeça fraca, então eu tirei, tirei ela mais pelas amizades e não pelo conteúdo, porque eu sei que ela é uma menina inteligente, sabe, que aonde for ela... se ela se esforçar ela consegue, mas o problema é esse. Entrevistador: Então essa decisão de colocar a Larissa no colégio particular desde que ela começou, desde a creche assim ela já. Carla: Isso. Entrevistador: Isso foi uma coisa sua, foi da sua mãe? Carla: Foi da minha mãe junto comigo, primeiro porque a gente sabia que o ensino público era precário, porque eu tinha passado por isso a minha vida inteira e o meu irmão também. Então a gente decidiu tanto por esse motivo, quanto também pelas companhias. A gente sabe que o mundo está muito violento, e essas escolas geralmente são próximas de comunidades, porque o Rio de Janeiro é envolvido de comunidades, então quem frequenta essas escolas são filhos de pessoas que... eu não vou dizer que todos são, mas tem uma parte que é filho de pessoas envolvidas com o tráfico e tudo mais. Então, assim, as más companhias foi uma dos motivos e o ensino precário, o ensino ruim também. Fora que assim, isso municipal. Estadual vive em greve, então para que ela tivesse também um preparo para ter um bom segundo grau e também ter uma boa faculdade, a gente preferiu colocar em escola particular, fazer esse esforço, eu sempre paguei.
Carla [R. Miranda] --> Carina	Eu penso mais na educação dele mesmo, de ele poder ter de repente uma oportunidade melhor, pelo estudo ser mais puxado, sempre pensei nisso. E também na segurança, porque hoje em dia os colégios públicos, as crianças entram com faca, com arma, com droga... Não que no colégio particular não entrem, mas como eles são mais vigiados, controlam mais as crianças, eu acho mais difícil disso acontecer.
A. Paula [Penha] --> Anelise	Teve um ano que eu falei assim, "eu quero que ele estude num colégio maior". Isso ele tinha doze anos. Eu queria que ele estudasse num colégio maior porque esse colégio é muito pequeno, e ele não tem muita independência. Eu quero que ele se viva mais sozinho, e eu quero também que ele faça um esporte, porque nesse outro colégio que é o São Fabiano, que é ali na Penha também, mas na Penha Circular, tem piscina. Então eu queria que ele ficasse a natação da escola, é um colégio bem maior, é um colégio antigo. Só que ai eu me arrependi amargamente, porque ele ficou esse um ano lá, repetiu, o colégio era uma bagunça. Todo o dia as crianças brigavam de se rolar no chão, de se bater, muitos alunos que eram da turma dele eram filhos de presidiário, a maioria morava em comunidade... não que isso seja errado, mas era totalmente diferente. Ai eu me arrependi porque ele não aprendeu nada, e ai voltei com ele para o Haltet também
A. Paula [Penha] --> Anelise	Ana Paula: Eu acho que sim, porque se ele já não gosta do estudo sem sair, imagina se ele começa a sair e voltar de madrugada? Como é que vai ter disposição para poder no dia seguinte acordar para ir para a escola e de fazer as responsabilidades que ele tem que fazer na escola? Eduardo: Eu acho que ele está travado, porque no colégio público tem pessoas que, as crianças já são mais descoladas. Fala mesmo, não está nem aí para nada, e no particular ainda tem assim... tem também, mas tem essas pessoas que são mais travadas, não tem essa malícia, tipo, de pegar um ônibus... Meu filho nunca pegou ônibus na vida dele, porque primeiro que também eu não deixo. Ele não tem aquela malícia, aquelas malandragens, de tipo assim, vai acontecer, será? Ficar

Figura 6 – Planilha de mapeamento de códigos e categorias de análise  
Fonte: elaborado pelo autor

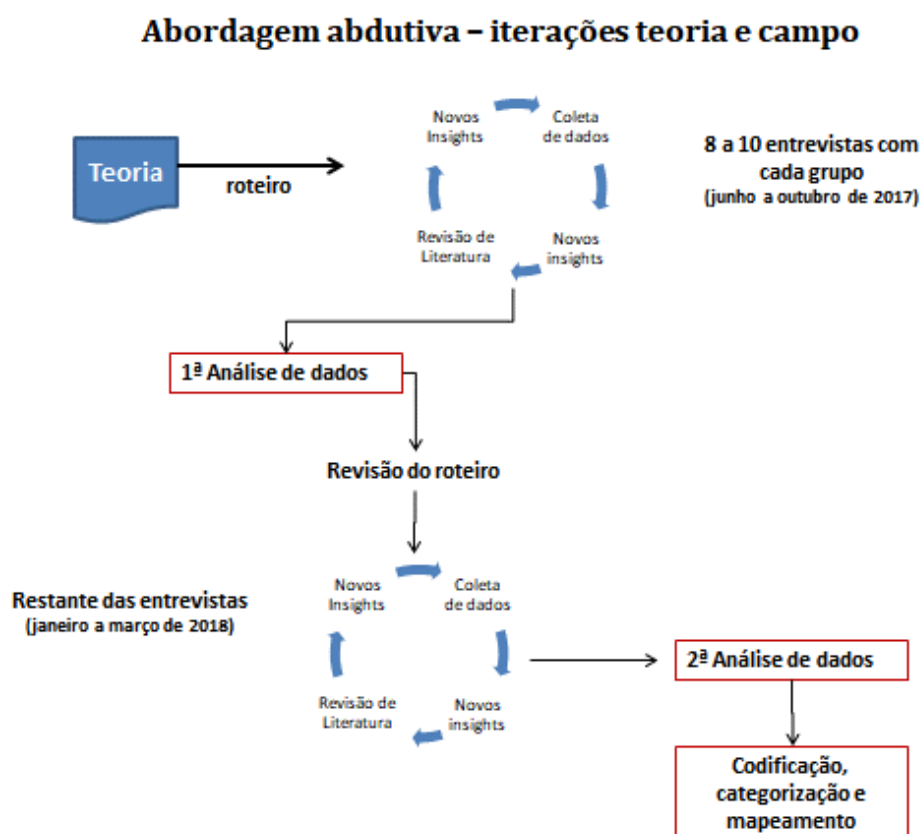


Figura 7 – Condução do trabalho de campo da pesquisa utilizando-se o método abdutivo  
Fonte: elaborado pelo autor

A exposição anterior apresenta uma ideia do esforço de análise que o grande volume de dados coletados para este trabalho demandou. Na seção 3.6, na qual descrevi o processo de coleta de dados, mencionei que para os grupos mais homogêneos da NCM não investidora e da CMA atingi a saturação dos dados após

aproximadamente oito entrevistas. Sendo assim, então por que recrutei quinze informantes para cada grupo? Situo três principais motivos para isso, e aproveito para endereçar a argumentação de Bowen (2008) por maior explicitação nas publicações científicas dos passos utilizados pelos autores para explicar como chegaram à saturação.

Em primeiro lugar, nem todas as categorias atingiram saturação tão cedo. Algumas categorias de fato emergiram com muita intensidade e de forma não estimulada nas primeiras entrevistas. Por exemplo, a categoria “associações de qualidade da escola” por meio de atributos não acadêmicos emergiu nos discursos de quase todas as oito primeiras famílias investigadas da NCM não investidora. Já a categoria “ocupar a mente” – a percepção que a escola e outras atividades complementares, sobretudo esportes, são importantes para ocupar a mente com coisas positivas em oposição aos comportamentos desviantes comuns em seus meios socioculturais – emergiu espontaneamente em quatro das primeiras oito famílias da NCM não investidoras. A partir daí, acrescentei a pergunta “qual a importância de fazer [atividade X]?” na seção da entrevista onde se investigava atividades extracurriculares que os filhos faziam. Ao fazer isso, foi possível explorar mais profundamente esse significado da escola e de outras atividades para esse grupo específico. Ou seja, enquanto algumas categorias atingiram saturação mais cedo, outras categorias emergiram mais tarde. A relevância teórica de algumas destas categorias emergentes justificou, assim, a busca por mais coleta de dados.

Em segundo lugar, o elevado número de entrevistas permitiu-me um contato mais prolongado com uma cultura que me era menos familiar: a da nova classe média. Foram ao todo 34 famílias investigadas e 70 informantes ouvidos, o que resultou em quase 60 horas de conversas com pais, mães e em alguns casos, os filhos também. Isso funcionou para mim como uma espécie de imersão em um contexto sociocultural não familiar. Claro que isso não pode ser comparado ao nível de profundidade de imersão de uma etnografia, mas essa exposição prolongada, embora descontínua, me ajudou a exercitar melhor esse “entrar na mente” dos entrevistados, como propõe McCracken (1988). Além disso, as 27 incursões às favelas e às residências onde as entrevistas foram realizadas também ajudaram a me ambientar e me familiarizar com o contexto sociocultural em que habitam essas famílias.

Por fim, e não menos importante, entrevistas adicionais permitiram um enorme enriquecimento ao *corpus* de dados, não na quantidade, posto que isso não é chave em um estudo interpretativo, mas na relevância. Alguns casos muito reveladores e destacados em pequenos estudos de caso nos próximos capítulos emergiram nas últimas entrevistas. Tivesse optado pelo “fechamento amostral” quando os dados começam a se mostrar redundantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p.17), os achados de pesquisa deste estudo teriam sido menos relevantes em sua riqueza, apesar de densidade satisfatória (FUSCH; NESS, 2015). Por exemplo, um revelador estudo de caso sobre o habitus em transformação de uma jovem da favela que teve a oportunidade de um convívio e exposição à alta classe média em toda sua trajetória escolar, emergiu na penúltima entrevista da pesquisa.

### 3.9 Limitações da Pesquisa

Os estudos qualitativos e interpretativos não se prestam a generalizações estatísticas. Ou seja, não se pode estender os achados de pesquisa a outras populações. Não se pode considerar isto uma limitação do método, porque ele não se propõe a generalização estatística. As limitações metodológicas desta pesquisa se relacionam com o método de entrevista e com o potencial viés do entrevistador. É preciso ter em mente que os dados oriundos de entrevistas não podem ser tomados como fatos incontestáveis ou verdades absolutas, mas o resultado de uma construção conjunta entre entrevistador-entrevistado, culturalmente contextualizada e contingente à situação da entrevista (FISCHER; CASTILHOS; FONSECA, 2014). Na entrevista em profundidade nem sempre as intenções ou atitudes dos entrevistados são coerentes com seus comportamentos. Por exemplo, em uma entrevista com uma família da NCM não investidora, uma mãe revelou que soube de um curso pré-vestibular que cobrava preços simbólicos e que iria procurar informações sobre o curso no dia seguinte para tentar matricular a filha. Essa foi uma das famílias entrevistadas pela segunda vez. Caso tivesse realizado apenas uma entrevista, poderia ter chegado à conclusão que esta era uma família não investidora, mas mobilizada em procurar opções alternativas para a filha. Na segunda entrevista, seis meses depois, constatei que a mãe não havia ido ao tal curso

para se informar. É um exemplo de atitude que não se traduziu em comportamento. A realização de uma segunda entrevista, neste caso, ajudou a mitigar este problema.

Outra limitação do método de entrevista em profundidade é que o pesquisador precisa ter cautela ao analisar os relatos dos entrevistados na superfície de suas falas. Os discursos dos informantes às vezes são recheados de contradições e informações cujos significados apresentam-se ocultos e precisam ser escavados pelo pesquisador, com *probings*, perguntas de *follow-up* ou triangulação de dados com – no caso deste estudo – as informações do cônjuge ou fontes externas. Se o pesquisador tiver a perspicácia de detectar contradições no depoimento do entrevistado, é possível mitigar esse problema. Por exemplo, em uma entrevista com uma informante do grupo NCM Investidora, notei contradições em seu discurso. Ela primeiro disse que retirou a filha da escola pública por ser longe e optou por uma escola particular por ser conveniente e perto de casa. Depois relatou que retirou a filha da escola pública em função de más influências das colegas de turma. Anotei isso e deixei passar um tempo para voltar ao assunto. Mais tarde na entrevista, fingindo resgatar o assunto para resumir a questão, pude explorar melhor os significados do investimento escolar fazendo uma pergunta de *follow-up* (BRINKMANN; KVALE, 2015):

*Bom, então a sua decisão de tirar ela da pública foi em função de ser longe daqui? Isso, era a distância, ela estava vindo sozinha, eu acho perigoso, ela só tinha onze anos.*

Mas não foi uma crítica em relação ao ensino em si?

Não, não foi crítica ao ensino. [...] não foi quanto a isso, lógico que eu sempre estava de olho, como é que está aí, eu ia nas reuniões, só que não dava, ela começou a se juntar também com um grupinho que não tinha nada a ver, não gostei. *Se houvesse uma escola pública na mesma distância [que a particular], você tornaria a colocá-la?*

Até tem, que é a [escola pública] Y. Mas não, não colocaria porque eu acho que ela não se adaptou, devido ao fato de vir dessa escola particular, estudou tantos anos, foi para a pública [...] o que prejudicou ela muito foram as amizades. Aí eu não gostei. (Alice, NCM, Particular Asfalto, Engenho Novo)

Ficou mais claro no *follow-up* que o motivo de colocar a filha de volta na escola particular parecia ter um significado maior de evitação das más influências do alunado da escola pública e não a distância, pois havia outra escola pública perto.

Enfim, embora a entrevista em profundidade tenha a limitação de não se poder observar os comportamentos dos sujeitos de pesquisa, o que em alguns casos

ajuda o pesquisador a identificar possíveis contradições e melhor interpretar os fenômenos e os significados, é possível mitigar essas limitações com segundas entrevistas de *follow-up* ou com perguntas de *follow-up* na mesma entrevista. Outro recurso de mitigação é a entrevista com o cônjuge do entrevistado, que pode ajudar a identificar contradições ou reforçar uma interpretação das informações relatadas na entrevista anterior. No caso desta tese, estes três recursos foram utilizados.

A outra limitação do método de entrevista em profundidade é o viés do pesquisador, especialmente quando este não tem familiaridade com o contexto cultural dos informantes. Os contrastes de visões de mundo entre o entrevistado e o entrevistador podem limitar a interpretação do pesquisador, caso ele interprete os fatos por meio de enquadramentos ou lentes filtradas pelo meio cultural em que foi socializado. Uma forma de mitigar isto foi a realização de um número grande de entrevistas com os informantes da NCM, como já citado anteriormente. Entrevistei ao todo 70 informantes da nova classe média. Embora longe de ser uma imersão no meio cultural, como em uma etnografia, o alto número de pontos de contato contribuiu para aumentar a familiarização com um grupo culturalmente distinto e funcionou como uma espécie de imersão na cultura da NCM. A realização das entrevistas, quase todas, nas residências dos informantes, também contribuiu para isso.

Uma possível limitação de pesquisa pode ter sido provocada por um viés de recrutamento. Ao longo das entrevistas, percebi que algumas famílias selecionadas por uma das empresas profissionais contratadas para o recrutamento dos informantes se conheciam entre si, sugerindo que a empresa tenha utilizado o método de bola de neve. É possível que a família selecionada tenha indicado outras com perfil semelhante, ou seja, com perspectivas em relação à educação similares. Em algumas entrevistas, mães relataram certa indignação com a maneira como outras mães criavam os filhos, como uma informante, por exemplo, que trabalhou em uma creche na própria favela onde morava e criticava que, para algumas mães, “a creche era um lugar para depositar aquela criança ali”. Este perfil de mãe não foi identificado neste estudo, nem mesmo entre as famílias não investidoras.



## 4

## Resultados

Neste capítulo é apresentada uma análise descritiva dos achados de pesquisa. O foco deste capítulo, portanto, é a descrição dos padrões encontrados em cada grupo e o contraste entre os grupos. A discussão destes achados sob um ponto de vista mais teórico e as contribuições dos achados de pesquisa para o avanço da teoria serão deixados para o capítulo seguinte.

### 4.1

#### Caracterização dos Grupos

Esta seção apresenta alguns elementos que caracterizam grupos estudados. Não busca ser exaustiva, mas lançar alguma luz sobre o contexto em que se situam, em aspectos relevantes ao tema da pesquisa.

#### 4.1.1

##### Nova Classe Média (NCM)

As histórias de vida dos entrevistados que pertencem à NCM são caracterizadas pela experiência de ascensão social e de superação. Em quase todas as famílias investigadas a escolaridade dos entrevistados era superior à de seus pais, e suas condições de vida materiais eram bem mais confortáveis em relação às que vivenciaram na infância e juventude. Contudo, o trajeto percorrido por essas famílias até o ponto em que se encontram hoje foi marcado por sacrifícios e sofrimentos. Apesar de terem conseguido ir mais longe em termos de escolaridade, a maioria interrompeu os estudos muito cedo e ingressou no mercado de trabalho precocemente. Os poucos que conseguiram “completar os estudos”, ou seja, terminar o ensino médio, quase sempre o fizeram de forma não linear, com interrupções e idas e vindas à instituição escolar. Foi raro encontrar no grupo da NCM entrevistados que tivessem frequentado o curso superior, e quando isso foi possível, não havia como concluí-lo: a “vida” não deixa. Essas famílias deixam esses sonhos para os filhos e vivem outro: o de desfrutar bens e serviços que lhes faltaram na infância. A maioria das escolhas são mutuamente exclusivas. Ter isso significa não ter aquilo; é preciso fazer escolhas.

## Ascensão Social

Nas famílias que entrevistei, em especial as que habitam as favelas cariocas, pode-se sentir e constatar uma forte ascensão social por elas vivenciada tanto em suas próprias narrativas quanto na observação de suas residências durante a condução das entrevistas. Muitos de nossos entrevistados viveram sob uma absoluta lógica da carência material (BARROS; ROCHA 2009) e experimentam e desfrutam hoje de uma constelação de bens e serviços que lhes era inimaginável quando crianças. São histórias marcadas pela falta de bens básicos, como eletrodomésticos, de infraestrutura, e em alguns casos até mesmo pela luta diária para a provisão de alimentos.

Cecília, por exemplo, saiu de Nilópolis junto com sua mãe e sete irmãos para morar em uma casa feita de estuque no alto do morro da Formiga com a avó. Ela relata uma vida de quase miséria que só foi melhorar quando se mudou para a parte de baixo do morro, após uma enxurrada que levou sua casa abaixo, cujos prejuízos foram compensados por um projeto da prefeitura de realocação dos moradores no morro.

Sempre foi bem difícil a nossa vida lá em cima. Era área de risco, moramos lá até os meus quatorze anos. Eu não tive muito coisa para estudar, que eu sempre tive que ajudar a minha mãe em casa e cuidar dos irmãos, que eram mais sete, e aí eu parei de estudar na quarta série. Lá não tinha saneamento, essas coisas, a gente não tinha banheiro dentro de casa, tinha que fazer as necessidades num lugar e jogar fora. Quando chovia a gente não tinha, a bem dizer, nem caminho pra passar porque era aquela lamaçada toda. E pra pegar água, a gente tinha que ir numa nascente que tinha lá, a gente ia lá do outro lado, carregava água para poder ter água dentro de casa, porque não tinha também.

*E quando vocês vieram para cá?*

Melhorou... A prefeitura indenizou as pessoas que moravam na área de risco lá em cima. E todo mundo procurou uma casa na própria comunidade para morar. Para mim foi melhor, porque a minha filha já nasceu num ambiente mais tranquilo, melhor, e lá em cima era tudo muito mais difícil para mim. Eu ficava pensando quando eu fosse ter ela [a filha] como é que seria para poder ir ao médico com ela. Aqui agora a gente mora do lado do posto, a bem dizer, desce aqui, o posto é ali, a Clínica da Família....

(Cecília, NCM, Pública, Formiga)

O depoimento de Cecília remete a vários pontos em relação às histórias e condições de vidas dessas famílias, que se repetiram, com mais ou menos intensidade, nos contatos com diversos entrevistados. Embora Cecília fosse, entre os entrevistados, uma das poucas que ainda continuava em uma situação de certa precariedade material, posicionada nos estratos inferiores da classe C, fica claro que

sua ascensão social foi considerável. Sua casa era uma das mais modestas que visitei, não tinha tantos bens e os que havia não eram tão novos como a de outras casas. Contudo, morar em uma casa de alvenaria na parte mais baixa do morro, com saneamento e água encanada, dispor de um conjunto razoável de bens, e principalmente, ter deixado para trás o trauma de não ter o que comer, evidenciam a substancial melhora de vida.

Outra característica que marca essas famílias é a escolaridade mais longa em relação à dos pais. Cecília foi só até o primário, mas sua mãe e sua avó eram analfabetas. O marido de Cecília, Jeferson, tem ensino médio incompleto, ao passo que seus pais tinham apenas o ensino primário. Cecília e Jeferson têm escolaridades muito distintas. Isso é mais uma característica marcante nas famílias da NCM investigadas: a forte disparidade de capital cultural institucionalizado. Dois fatores fundamentais para a mobilidade social de Cecília e Jeferson, assim como na maioria das famílias desse estudo, se satisfazem: melhor padrão de vida material e diferenças significativas de escolaridade intergeracional. Todavia, não foi comum encontrar nessas famílias avanço substancial no que tange à qualificação de ocupações dos entrevistados, que é um importante critério adotado para mobilidade social. Cecília, por exemplo, trabalha como diarista, mesma profissão da mãe. Apesar de ter chegado a frequentar o ensino médio, Jeferson trabalha como porteiro, uma profissão que exige qualificação não muito diferente para as ocupações de empregada doméstica e de tecelão, exercidas por sua mãe e seu pai, respectivamente. O que parece ocorrer é que a ascensão de qualidade de vida material nessas famílias se deu pela melhoria da oferta de empregos formalizados, do aumento real do salário, e sobretudo pela redução da taxa de fecundidade nessas famílias, uma estratégia que Bourdieu (2013c) identificou entre as famílias de classe média. Na família de Cecília, por exemplo, eram oito irmãos. Na de seu marido, Jeferson, eram quatro. O casal teve apenas dois filhos. Aparentemente, então, a ascensão social desse grupo não se deu por maiores oportunidades de emprego de melhor qualificação, o que deixa muitas dessas famílias, especialmente as de menor escolaridade e que não buscaram qualquer tipo de capacitação – fato muito comum – ainda bastante vulneráveis em tempos de crise econômica.

Outro típico exemplo do fenômeno de ascensão social é o de Alba, que cresceu morando em um barraco de madeira na Rocinha. Sua mãe, abandonada pelo

marido, criou quatro filhos com muita dificuldade e em condições de moradia precária, que foi melhorando gradativamente, com a ajuda do padrasto, pedreiro, que foi aos poucos transformando o barraco em uma casa de alvenaria.

Era barraco a minha casa, eu caí quase dentro da vala, nasci dentro da cozinha. Tinha uma parteira que morava ali. A minha mãe só levou ali para a casa da parteira, nem no hospital fomos, eu nasci dentro da cozinha. [...] A minha infância era sofrida, a minha mãe ralava muito, saía para trabalhar assim de manhã e chegava só à noite, deixava a gente na casa dos outros. Sofri muito, muito, eu sofri na minha infância. A minha mãe criou quatro filhos. Aqui era um barraco, quem fez foi o meu padrasto que ajudou muito a minha mãe, que agora ele também ficou doente, até morreu. Nós não tínhamos nem o que comer, a minha mãe trabalha na casa da madame, muitas vezes sem nem força para ir. Ele [o filho único de Alba] tem tudo do bom e do melhor. A gente não tinha nada disso, a gente não tinha nem Kichute para escola, aquelas roupinhas, aquelas saia, aquelas blusinhas, a minha mãe sofreu muito.

*Você mencionou que a vida melhorou. Em que aspectos você acha que melhorou?* Assim, comida, essas coisas assim de roupa, nós não tínhamos essas coisas, entendeu? Eu acho que... pro que era antes está bem melhor a vivência de hoje, a vida de hoje, cresceu tudo hoje em dia, tudo.

*Que coisas que você valoriza mais, que você tem hoje e não podia ter antes?*

Eu acho que é a minha geladeira, uma televisão que eu não tinha, a minha televisão...

(Alba, NCM, Pública, Rocinha)

Alba percebe que sua vida melhorou muito em relação aos tempos de infância, embora continue trabalhando como cuidadora de crianças, a mesma ocupação que começou a exercer aos dez anos de idade, para ajudar a mãe, acometida por uma tuberculose. A necessidade de trabalhar tão cedo a fez abandonar a escola, sem que tivesse concluído sequer o ensino primário. Ela hoje tem uma vida melhor, não por ter ascendido profissionalmente, ocupando posições mais qualificadas, mas porque, segundo seu relato, paga-se hoje melhor para cuidar de crianças, não necessita pagar aluguel (o barraco original hoje se transformou em uma casa de três andares, em que cada andar é habitado por um irmão), e recebe ajuda do pai de seu filho, que trabalha como gari. Com um filho apenas para criar, a despeito de rendimentos modestos, Alba conseguiu propiciar a ela e ao filho uma vida bem mais confortável e digna em relação à que teve na infância e juventude.

Embora tenham ido mais longe nos estudos que seus pais, os entrevistados da NCM caracterizam-se, em geral, por terem ainda baixa escolaridade, o que os priva de oportunidades associadas a ocupações mais qualificadas. Uma agravante nesse contexto é a inflação de títulos preconizada por Bourdieu (2013d). À medida que a escolaridade média da população em geral aumenta, o mercado de trabalho

se ajusta, passando a exigir maior escolaridade para funções que outrora sequer exigiam diplomas. Muitos entrevistados relataram ter sentido isso na pele, como é o caso de Valéria, que começou a trabalhar aos 14 anos e abandonou a escola, retornando aos estudos bem mais tarde, e se deparou com demandas mais exigentes do mercado de trabalho:

Aí parei [de estudar], comecei a trabalhar. E estava no Fundamental ainda. Mas terminei o Fundamental. Com 14 anos comecei, depois eu não parei mais de trabalhar. Dali fui trabalhando, pegando outros trabalhos. Conheci meu marido com 15 anos, dali a gente já foi morar junto, estamos 27 anos juntos, casamos. Aí tive a minha primeira filha. Isso sem fazer o Ensino Médio, trabalhando... Minha filha já com 10 anos, eu vi a necessidade de voltar ao estudo. Você só pega trabalho que.... até o Fundamental. Aí começaram a exigir Ensino Médio. Falei, “não, tem que ter o Ensino Médio, pelo menos”. Minha filha com dez anos, terminei o Ensino Médio à noite, lá naquele colégio na Rocinha.  
(Valéria, NCM, Particular, Vidigal)

Perfil similar é o de Ana Lúcia. Ela saiu de casa para se afastar do pai alcóolatra, com quem não tinha um bom convívio, e foi trabalhar como babá, morando na casa dos patrões. Tentou continuar os estudos em paralelo ao trabalho, mas desistiu em função do cansaço. Três anos mais tarde, voltou para a casa dos pais, retomou os estudos em um supletivo à noite, enquanto trabalhava de dia, e conseguiu finalizar o ensino fundamental. Logo em seguida, Ana Lúcia se casou, engravidou de sua primeira filha aos 19 anos, e precisou novamente interromper os estudos, retornando apenas 20 anos mais tarde, depois que sua terceira filha já estava mais crescida. O incentivo para completar o ciclo básico de ensino foi a percepção de que não conseguia fazer cursos ou prestar concursos que passaram a exigir o ensino médio completo:

Foi eu que decidi [voltar a estudar]. Eu não tenho mais filho pequeno, porque dá trabalho, porque quando os filhos é pequeno prende muito a gente. É difícil para uma dona de casa estudar, trabalhar e cuidar da casa. Aí as minhas filhas estão criadas, a mais nova não me dá trabalho, o Márcio [marido] também não me perturba em relação a... A casa está arrumada, hoje tem comida, eu falei, “ah, vou voltar a estudar”. Aí voltei a estudar porque eu queria poder também fazer curso, e todos os cursos que eu fazia pedia ensino médio, todo curso tem que ter ensino médio completo, aí eu resolvi voltar a estudar.  
(Ana Lúcia, NCM, Particular, Chácara do Céu)

Os exemplos de Valéria e Ana Lúcia foram recorrentes em muitos outros entrevistados e explicitam a crua realidade das trajetórias escolares dos integrantes das camadas mais pobres da população. A maioria não consegue concluir o ensino básico, e os poucos que conseguem o fazem a duras penas, em percursos não

lineares, e tendo que conciliar suas atividades de trabalho e de pai ou mãe de família.

### **Arranjos Familiares Complexos**

Outra característica marcante das famílias da NCM entrevistadas é a complexidade dos arranjos familiares. O arranjo tradicional pai-mãe-filhos era mais a exceção do que a regra. Constatei isso logo nas preliminares das entrevistas, quando buscava coletar os dados de escolaridade e ocupação dos pais. Muitos entrevistados revelavam não terem conhecido o pai, que abandonara o lar e largara a mãe com os filhos para criar. Em muitos casos, os sucessivos relacionamentos da mãe acabavam gerando uma prole com filhos de vários pais diferentes vivendo sob o mesmo teto em um arranjo matriarcal e monoparental.

*Você não conhecia o seu pai?*

Na época não. Porque, na verdade, a minha mãe estava grávida e ele engravidou uma segunda mulher. Meu irmão por parte de pai tem a mesma idade que eu, sou só alguns meses mais velha. Então acabou que ele ficou com a outra mulher, no caso, e minha mãe não ficou com ele. Então, depois minha mãe teve um outro companheiro, teve outros filhos, mas com o meu pai só eu mesmo.

(Angelica, NCM, Pública, Cordovil)

*O seu pai, você se lembra da escolaridade dele?*

Não fui criada com meu pai não. Meu pai era motorista, já foi um monte de coisas, mas eu não sei muito dele... Eu fui criada um pouco por ele até sete anos, estando meu pai e minha mãe juntos. Com ele minha mãe teve quatro [filhos], e aí veio mais uma de um casamento e mais duas de outro.

(Teresa, NCM Pública, Formiga)

Em muitos casos, as histórias se repetem nas vidas dos próprios entrevistados. É o caso de Almir, por exemplo, cujo pai abandonou a mãe sem que ele tivesse oportunidade de conhecê-lo.

Não conheci [meu pai]. Na verdade, pelo que eu sei, assim que eu nasci ele simplesmente foi embora. [...] Somos de pais diferentes, cada um tem um pai. O Waldir tem um pai, eu tenho um pai e a Margarida tem um pai. O da Margarida faleceu, o do Waldir também. O meu eu não sei dizer, porque não tive a oportunidade de conhecer. Mas, assim, pelas pessoas mais próximas eu sei que ele mora em Recife, mas como encontrá-lo, não sei.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

O próprio arranjo familiar na casa de Almir é também bastante complexo, com a diferença que Almir se diz um pai presente em relação aos três filhos, cada um fruto de um relacionamento diferente. Foi pai precocemente aos 16 anos de

idade e o filho desse relacionamento vive do outro lado da cidade com a mãe. Seu segundo relacionamento gerou uma filha que também mora com a mãe em uma favela próxima. Casou-se pela terceira vez com Sonia, com quem teve uma filha. Sonia por sua vez, tem um filho do primeiro casamento, que mora com o casal.

### **Impacto de melhorias de estrutura nas favelas nas vidas das famílias**

Não foi um propósito desta tese investigar o avanço de fatores estruturais nas favelas visitadas. Contudo, à medida que os relatos dos entrevistados iam revelando a existência de avanços estruturais nos territórios onde foram conduzidas as entrevistas, particularmente nas favelas, passei a abordar esse tema nas entrevistas. Percebi, no decorrer do trabalho, que a conjunção de fatores estruturais e culturais nos territórios das famílias investigadas ajudava a explicar a construção de significados e lógicas prevalentes no que tange à centralidade da educação e aos padrões de consumo das famílias.

Chamou a atenção, portanto, nas narrativas dos entrevistados e nas visitas às favelas, a melhoria de infraestrutura, representada pela oferta de equipamentos públicos e disponibilidade de projetos sociais nesses territórios. No morro da Formiga, por exemplo, Cecília e Jeferson relatam a precariedade de estrutura em suas infâncias. O projeto de urbanização Favela Bairro, executado em 1999, a introdução de uma UPP, escolas mais bem equipadas, uma Clínica da Família, projetos sociais para prática de exercícios e esportes, tudo isso foram avanços que os entrevistados percebem terem sido conquistados quando comparam com seus tempos de infância:

Naquela época a gente não tinha tanto acesso à saúde. Hoje não é tudo também, que a saúde tá meia.... mas antigamente era pior. Não tinha esse posto médico aqui em cima, tinha que ir lá embaixo, então a gente não tinha muito acesso a muita coisa. Era dureza. Hoje é bem melhor do que era quinze anos atrás.

*Que coisas que você citaria como exemplos de melhora?*

Posto de saúde. Teve um posto de saúde, mas não era tão bom, agora virou Clínica da Família, o atendimento é muito bom. No momento que a gente precisa é atendido, os exames estão conseguindo, com um pouco de atraso, uns três meses, mas você consegue fazer um exame. Sangue é na comunidade mesmo e o resultado sai em dois, três dias, já está pronto. Então melhorou bastante. O colégio, aqui em cima, na época que eu estudava, o colégio era bem pequeno, era bem precário. Hoje em dia tem um colégio maravilhoso da Prefeitura aí.

(Jeferson, NCM, Pública, Formiga)

Os entrevistados das favelas visitadas também ressaltam a grande diversidade de iniciativas e projetos gratuitos disponíveis para crianças e jovens nestas comunidades para a prática de esportes, atividades culturais e cursos profissionalizantes.

*No tempo de vocês de infância, de adolescência, tinha tanta opção como tem hoje?*  
Não, não, nem a metade do que eles têm hoje. Eu falo com ela [filha], “vocês hoje têm tudo na vida”. Antigamente, eu acho que, se tivesse tanta coisa como tem agora, a gente era mais interessado.

*E o que, por exemplo, você enxerga de melhoria, que hoje tem e na sua época não tinha?*

Ah, eu acho que muita coisa, essas oportunidades de cursos que tem de graça, esporte, tudo isso. Porque tem o complexo ali, só não faz quem não quer. Cursos, é o que falei, conseguiu ali o de Administração, mas ela [filha] não quis.  
(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

A filha de Ilda aproveitou pouco os recursos disponíveis na comunidade para fazer esportes ou cursos de capacitação gratuitos, mas outra entrevistada na Rocinha, a filha de Cleide e Antônio, que participou voluntariamente da entrevista, relata como aproveitou bastante as oportunidades que foram aparecendo:

*Atividades fora da escola tipo esporte, dança, essas coisas, a Natália faz ou já fez?*

Antônio: Ah, isso aí ela faz muito, ela aproveita muito as horas dela nisso aí, faz natação, faz balé...

Natália: Balé, natação, hip hop, jazz. Balé fiz no Ayrton Senna, na escola. Depois eu fui para Arte e Movimento, ganhei uma bolsa.

*E a natação você fez aonde?*

Natália: No Flamengo. Era um projeto [social]...

(Antônio e Natália, NCM, Pública, Rocinha)

## **Impacto da violência na vida das famílias da NCM**

Era de se esperar que as famílias investigadas, tendo experimentado melhoria material substancial e, pelo menos no caso daquelas que habitam as favelas, maior oferta de equipamentos, serviços públicos e de projetos sociais, percebessem uma melhoria de qualidade de vida significativa em suas vidas. Contudo, em muitos casos, observei certa nostalgia dos tempos de infância, dos tempos das brincadeiras nas ruas, onde se podia transitar mais livremente e sem maiores preocupações. A vida era mais difícil em termos materiais, mas era mais lúdica. Foi relativamente comum a lembrança dos tempos de infância com certo saudosismo de um tempo em que havia mais espaço para se brincar na rua numa época de menos perigos. A melhoria de vida material é parcialmente ofuscada por um elemento fundamental e central em suas vidas hodiernas: o aumento da



violência. Tendo que conviver no dia a dia com os traficantes na favela, o medo permeia suas vidas. Medo não só dos frequentes e imprevisíveis tiroteios que podem irromper a qualquer momento, mas principalmente do risco de ter seus filhos cooptados pelo crime. Aliás, o receio de que seus filhos sejam atraídos pelas tentações oferecidas pelo crime se revela maior do que o medo em relação aos riscos associados à integridade física. Crescendo em um meio cada vez mais dominado pelo crime, onde os traficantes se expõem de forma cada vez mais ostensiva, os entrevistados relatam inúmeros casos de parentes e amigos que foram seduzidos pelo tráfico, com desfechos quase sempre trágicos. O tráfico seduz os adolescentes da favela, proporcionando-lhes status, poder, popularidade com as mulheres e a ilusão da posse de itens de consumo desejados por estes jovens, cujas aquisições seriam bem mais difíceis e demoradas pela via do trabalho.

Tenho é saudade da minha infância, coisas boas, as amizades que eu tinha, se perderam no mundo, cada um foi pro seu canto. Perdi alguns nessa vida do tráfico aí. Tenho saudade só dessa parte aí...  
(Jeferson, NCM, Pública, Formiga)

[Minha infância foi] maravilhosa, não é como hoje. Brincava muito, corria, soltava pipa, pião, jogava bola. Hoje os meus filhos não podem fazer nada disso. Por causa da criminalidade. E hoje não tem mais espaço para nada.  
(Rejane, NCM, Particular, Vidigal)

Ah, que eu me lembro da minha infância, foi muito bom. Brincava muito. E a Rocinha não era esse clima que é agora. Esse clima pesado de bandido, de guerra. E as crianças tinham liberdade de brincar na rua, de correr.  
(Valéria, NCM, Pública, Vidigal)

[Minha infância foi] tranquila, ficava mais em casa, porque, por morar em comunidade, minha mãe achava melhor a gente ficar em casa para não cair em tentação, coisas que acontecem muito aí. [Tive] amigos que foram para o outro lado que infelizmente... tudo está morto, cada um escolhe seu caminho, e infelizmente escolheram errado. Ver amigo que andava junto, passar e ver o cara deitado lá no chão cheio de tiros.  
(Lucio, NCM, Particular, Abolição)

A violência assume um lugar central no cotidiano e influencia sobremaneira a criação dos filhos. Exerce um papel crucial nas estratégias escolares e sentidos atribuídos à escola. Há, em geral, grande preocupação e vigilância na criação dos filhos, em protegê-los e afastá-los das tentações. Diferente da forma como a maioria foi criada, mais livres, os pais da NCM mostraram preocupação em deixar os filhos ficarem soltos na rua, expostos às tentações do crime ou aos riscos da violência.

Como resultado, a rotina dos filhos é em grande parte exercida na escola e dentro de casa, e o percurso entre a escola e a casa é sempre um ponto de preocupação para os pais.

A gente que tem filhos fica preocupado, a gente tem sempre que orientar, correr atrás de projeto. Hoje mesmo cheguei em casa e falei para ele, “Nelson, chegou depois de mim”, ele estuda à tarde, “deveria ter chegado antes de mim”. Ele falou, “eu vim com os amigos, dei uma volta”. Eu falei “negativo, você tem que vir pelo lugar que eu te indiquei para você chegar primeiro do que eu em casa”. Não pode deixar uma criança solta na comunidade.  
(Pedro, NCM, Pública, Cantagalo)

*Que expectativas você tem assim para o Denílson e o Gílson?*

Eu quero que eles sejam de bem, os dois. Honesto, continue estudando, entrar numa profissão mais tarde... Trabalhando, independente do que for, mas trabalhando honestamente, é o que eu sempre passo para eles. Porque aqui a nossa realidade é outra, aqui a gente vê muitas coisas ruins também, que não são exemplos, então tem que estar sempre conversando para não seguir o caminho errado.

*É muito comum?*

É muito comum sim, ver jovem da idade dele seguir o caminho errado aqui, é o mais fácil, a coisa mais fácil que tem é entrar para o caminho errado. Aqui a gente tem que policiar vinte e quatro horas eles, não pode deixar por eles porque senão quando vai ver...

(Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

Lareau (2002) descreveu o padrão de “realização de crescimento natural” encontrado por ela nas famílias da classe trabalhadora americana, caracterizado por um estilo de criação solto e de um grande tempo livre disponível para brincadeiras nas ruas. Aqui, ao contrário, o que se viu é uma grande preocupação dos pais em manter os filhos dentro de casa, em controlar e supervisionar o que estão fazendo no tempo em que estão fora de casa e com quem estão se envolvendo. Essa preocupação não é dirigida, como na CMA, por uma orientação para ocupar o tempo livre de seus filhos com atividades programadas que possam desenvolvê-los intelectual, física e cognitivamente, mas pelo medo de que os filhos se envolvam com más influências e se desviem para o “caminho do mal”. Preferem, então, que seus filhos fiquem dentro de casa o máximo possível, mesmo que não utilizem esse tempo para qualquer atividade mais produtiva, como estudar ou ler um livro. Esse padrão poderia ser descrito mais como “ócio confinado”, em que os filhos passam horas dentro de casa simplesmente fazendo o tempo passar, acessando a internet, jogando videogame, assistindo TV ou simplesmente dormindo.

Eu adoraria que ela pudesse sair mais, não ficar trancada muito no quarto, nem muito em internet e tudo mais, mas é muito complicado hoje em dia, é muito violento, sequestram criança toda hora. Ela vai para escola sozinha, até porque ela já está numa idade para aprender a andar na rua mesmo sozinha, mas eu fico com o meu coração na mão, eu já fico preocupada. A gente se arrisca, imagina eles, na idade que eles estão. Aqui perto ela conhece algumas pessoas, mas ela não tem muito contato aqui na rua.

(Carina, NCM, Particular, R. Miranda)

... porque a gente também segura muito ele, mas é porque a gente tem muito medo, que hoje em dia está tudo muito violento, de largar e deixar ele. Eu acho que ainda está muito cedo, eu acho que o máximo que a gente puder adiar a gente vai adiando, a gente não incentiva ele a sair sozinho e nem ter grupos de amigos que vão.

(Anelise, NCM, Particular, Penha)

Porque a gente tenta aqui, bate, bate, não sei o que, mas aí vem o outro aqui que com duas palavrinhas leva embora. Então, quer dizer, a gente pensa o seguinte, tirar ele desse meio. A gente mora aqui, fica na entrada da favela, a gente não deixa ele brincar aí fora. A gente brinca, a gente conversa, ou então sai, vai lá no shopping para dar uma volta, para ver as lojas, mas não deixa, por quê? Porque hoje em dia tá um perigo.

(Jonas, NCM, Particular, Jacarezinho)

Em muitas famílias, os pais revelam uma rotina bastante caseira dos filhos. Algumas entrevistas, em que os próprios adolescentes se juntaram à conversa, ou foram solicitados pelos pais a falar, revelam essa rotina de “ócio confinado”.

*Nesse tempo livre que você não está na escola você faz o quê?*

Durmo mexendo no celular, eu gosto muito de dormir, é uma coisa que tem que ser estudada, que é muito bom.

*E tarefa escolar, tem muito para fazer?*

Não, não tanto. Passo muito tempo na internet.

(Vanessa, filha de Janete e José Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

*Antes de ir para a escola, de manhã, por exemplo, você faz o quê?*

Fico vendo televisão. Facebook.

*Você passa muito tempo no Facebook?*

Só até o horário passar para dar a hora de ir para escola.

*E de noite depois que chega da escola?*

Fico em casa.

Pai: Fica mais no telefone [celular].

(Denilson, filho de Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

*Depois da escola você estuda?*

Quando tem dever de casa. Quando não tem nada, não estudo não.

*Como é a rotina, vai para o colégio, depois chega em casa...*

Sim, aí tomo um banho, jogo e fico dentro de casa vendo televisão, mais nada.

Mexo no telefone, assim. Vídeos no Youtube, mexo no Facebook, jogo, essas coisas assim. Do horário que eu chego, eu jogo e fico até a hora de dormir.

(Ilton, filho de Alba, NCM, Pública, Rocinha)

Esse perfil de “ócio confinado” é um pouco mais marcante nas famílias com filhos em escola pública porque a carga de tarefas escolares demandadas pela escola para casa é menor. Os depoimentos de Denílson e Ilton ilustram bem esse padrão de “deixar a hora passar” até a hora de ir para a escola ou até a hora de ir dormir. Os depoimentos também ilustram a importância do uso do celular pelos adolescentes nessas famílias. O computador ou notebook é raramente utilizado. Algumas famílias relatam que até possuem um computador ou notebook, mas que raramente o utilizam, chegando mesmo a deixá-lo guardado, sem uso, por longos períodos. Como o uso de aparelhos digitais nessas famílias é quase exclusivamente para visualizar vídeos, ouvir música, se entreter com jogos ou acessar as redes sociais, e raramente para tarefas que exijam edição de textos ou manipulação de planilhas eletrônicas, mais facilmente executadas em computadores, a aquisição e uso de computadores nessas casas se reduziu bastante.

A preocupação aqui não parece ser com a ociosidade do filho, com os compromissos escolares, ou dedicação a atividades como a leitura de livros. Aliás, muitas vezes o uso do celular e de vídeo games e a prática do ócio confinado são até encarados como positivos, como uma forma de manter os filhos em casa e longe das tentações da rua:

Às vezes eu quero tirar ele do vídeo game, “Filho, você tá há muito tempo aí no vídeo game”. Mas é melhor ele no celular jogando do que estar no meio da rua se misturando com quem não deve.  
(Lauro, NCM, Pública, Cordovil)

*O que mais os dois gostam de fazer no dia a dia?*

Mais bola mesmo. Às vezes estão sentados ali conversando sobre jogos, aí vêm para cá e ficam jogando... Pelo menos está aqui dentro de casa.  
(Lúcio, NCM, Particular, Abolição)

#### 4.1.2

#### **Classe Média Alta (CMA)**

Enquanto que a NCM é caracterizada pela ascensão social e pela mudança de uma condição de carência e sobrevivência para uma de maior conforto econômico, a CMA se caracteriza por maior estabilidade intergeracional. Não se pode dizer que houve estagnação, muito pelo contrário, muitas das famílias

pesquisadas têm hoje situação econômica superior à que seus pais tinham. Contudo, não se observou mudanças tão dramáticas em suas vidas quanto nas narrativas das famílias da NCM. Ou seja, não há relatos de sofrimentos e privações na infância, nem de transformações de estilo de vida. Embora em muitos casos os entrevistados tivessem mais anos de estudo do que seus pais, o hiato de escolaridade é consideravelmente menor nessas famílias do que nas da NCM. Todos os entrevistados da CMA tinham pelo menos curso superior completo e não houve relatos de interrupção de estudos. Boa parte nasceu e foi criada em bairros mais nobres da cidade, onde permanecem residindo, e estudaram em colégios de prestígio.

Eu nasci em Copacabana, estudei no Santo Inácio no primeiro ano do primário. Desde os sete anos de idade até me formar no Ensino Médio, colégio tradicional. Fiz Medicina na UERJ, depois fui fazer neurologia na UFF [...] e depois fiz o mestrado, tudo na UFF.

(Arthur, CMA, Barra da Tijuca)

Morei em Ipanema até mais ou menos uns onze anos. A família do meu pai tinha algumas casas em Ipanema. A gente morava numa casa que era uma das casas da família. Até que resolveram juntar essas casas e fazer um prédio. Era a cobertura que a gente ia ficar, mas meu pai comprou uma casa em São Conrado. A gente casou e foi morar fora, nos Estados Unidos, mais ou menos por três anos e pouco.

(Fátima, CMA, São Conrado)

A violência também é fonte importante de preocupação nessas famílias. Porém, ao contrário das famílias da NCM, cujo receio é a violência representada pela possibilidade de cooptação para a delinquência pelos “de dentro” do território, as famílias da CMA receiam a violência física pelos “de fora”, que adentram seus territórios. Não há, como na NCM, tanta preocupação em manter os filhos em casa, evitar ou restringir o convívio social com outros jovens. As tentações que os pais da CMA procuram evitar são, por exemplo, a experimentação de álcool e drogas.

Tá tendo muita bebida e droga nessas festas. Às vezes eu rodo o playground – elas não gostam muito – eu sinto o cheiro de maconha. Por acaso eu tenho a sorte delas não beberem nada. Então é muito fácil. Eu dou um exemplo de não beber e aí elas acham que as pessoas podem ser felizes sem uma gota de álcool. Então a bebida tá fortíssima no ambiente das duas já, o pessoal tá levando bebida na mochila e tem droga.

(Regina, CMA, Copacabana)

Eu, hoje, não deixo, não gosto ou evito que eles façam coisas que quando eu tinha a idade deles era normal fazer. Por exemplo, eles não andam de ônibus sozinhos. Eu com 11 anos, 10 anos, andava de ônibus. Eu ia pra escola sozinho. A escola era, tudo bem, a duas quadras de casa. E eles não fazem isso. Eu não deixo eles andarem de ônibus. Por conta da violência, a gente acaba sendo um pouco superprotetor. (Gustavo, CMA, Cosme Velho)

## 4.2

### Significados da educação

A aparente homogeneidade da NCM descrita na seção anterior é uma simplificação, com o objetivo de contrastar este grupo com o grupo da CMA. Contudo, dentro da NCM encontramos diferenças marcantes. Os dados revelaram padrões que permitem identificar três grupos que se distinguem em relação a: (1) características culturais; (2) forma como gerenciam a criação dos seus filhos para lidar com as questões da violência; (3) significados atribuídos à escola e atividades extracurriculares, que por sua vez afetam as (4) lógicas e estratégias de escolhas de escolas; e por fim (5) como essas diferentes lógicas influenciam a hierarquia dos gastos da família. Há diferenças marcantes entre as famílias das favelas e as do subúrbio carioca. Dentro das famílias das favelas, também encontramos notadas diferenças entre aquelas que investem na educação dos filhos e as que matriculam seus filhos no sistema público de ensino. Importante mencionar que o desenho de pesquisa deste trabalho procurou recrutar famílias com posições socioeconômicas semelhantes, e que, portanto, não é a renda, em grande parte dos casos, que explica essas diferenças.

#### 4.2.1

##### Nova Classe Média (NCM)

Van Zanten (1986) e Dubet e Martucelli (1986) teorizaram sobre as dimensões instrumentais/utilitaristas e socializadoras/identitárias das famílias em relação ao papel da escola, e das diferenças de perspectivas em relação a essas dimensões entre os pais das classes médias e trabalhadora no contexto do sistema escolar francês. Para esses autores, a dimensão instrumental da escola está associada à rentabilização dos títulos escolares, ao passo que a dimensão socializadora está associada ao papel da escola no processo de socialização da prole. Essa classificação se mostrou útil, porém incompleta para descrever as lógicas subjacentes que dão sentidos e significados à educação e orientam as escolhas dos

entrevistados, tanto entre classes como dentro da NCM. Os achados de pesquisa sugerem não só a ampliação conceitual, mas também a do número de dimensões.

A dimensão socializadora dos projetos escolares revelados pelos dados vai além do conceito da escola como uma instância socializadora da criança e do jovem, no sentido de formação de caráter e valores, ou aprendizado de modos e comportamentos. Essa dimensão deve ser ampliada para abarcar a preocupação de parte dos entrevistados com o convívio social dos filhos, e o papel não só da escola, mas também de atividades extracurriculares. Já a dimensão instrumental segue mais de perto as descrições de Van Zanten e Dubet e Martucelli, entendida como os sentidos e ações dos pais, conscientes ou não, que visam a capacitação dos filhos para uma vida adulta. Porém, diferente do que preconizam esses autores, não se encontrou nos dados uma perspectiva competitiva, onde “as crianças e suas famílias são todos potencialmente rivais” (DUBET; MARTUCELLI, 1996, p.116).

É necessário introduzir duas novas dimensões, que embora secundárias, orientaram, em alguns casos, as escolhas escolares dos entrevistados. Há uma dimensão utilitária, sobretudo no caso de pais com crianças menores, da escola como um espaço de guarda dos filhos, para que os pais possam exercer suas rotinas de trabalho de forma mais conveniente. O termo aqui utilizado se afasta da nomenclatura de Van Zanten (1996), que define como “estratégias utilitaristas” as relações instrumentais dos pais com a escola, e se aproxima mais das classificações de consumo da literatura do marketing, de consumo utilitário/funcional, simbólico, hedônico etc. (HOLBROOK; HIRSCHMANN, 1982; DHAR; WERTENBROCH, 2000).

Por fim, distingue-se aqui a dimensão identitária da dimensão socializadora, agrupada no mesmo construto por Van Zanten (1996). A dimensão identitária se mostrou um conceito distinto na orientação dos pais no processo de escolha da escola, notadamente nas famílias da CMA. Embora haja alguma superposição com a dimensão socializadora, a dimensão identitária é conceitualmente diferente, e refere-se a escolhas por estabelecimentos de ensino que tenham projetos pedagógicos e um alunado alinhados com as perspectivas dos pais, e cujos aprendizados de valores não contrastem com aqueles ensinados na socialização

familiar. Essas dimensões são mais ou menos prevalentes dentro de cada um dos quatro grupos de famílias identificados, e também assumem contornos distintos.

#### 4.2.1.1

##### **Famílias da NCM não investidoras**

Nas famílias da NCM com filhos em escolas públicas, quase todas moradoras de favelas cariocas, predominam lógicas instrumentais e socializadoras. Essas lógicas, porém, assumem contornos distintos entre os grupos da NCM.

##### Lógica Socializadora: escola como guarda e para ocupar a mente

No que tange à lógica socializadora nas famílias da NCM não investidoras, com filhos matriculados no sistema público de ensino, a escola – e mais ainda as atividades extracurriculares – é enxergada como um lugar de ocupação para os filhos, e como uma instância socializadora que evita que seus filhos fiquem ociosos e soltos na rua, sujeitos à tentação de comportamentos desviantes, cujo desfecho pode ser a delinquência. Como já observado, a violência tem uma centralidade muito grande no cotidiano dessas famílias. As famílias moradoras das favelas não se preocupam apenas com o risco de se ter o filho(a) vitimado em um tiroteio dentro da favela, mas também, e sobretudo, o receio de ver o filho influenciado e atraído para atividades desviantes por amigos e colegas no convívio cotidiano. Esses pais, em geral, cresceram nas favelas vendo parentes e amigos de infância serem atraídos pelas tentações e facilidades do crime. O desfecho é quase sempre o mesmo: morte ou encarceramento. A escola, nesse sentido, representa um lugar onde os filhos estão com a mente voltada para coisas do bem, em oposição ao ócio e vagabundagem na rua, que preenche a cabeça dos filhos com os pensamentos e mentalidades desviantes e que levam à delinquência. “Ocupar a mente” foi o que mais ouvi nas entrevistas com os pais dessas famílias. Não se trata de ocupar a mente dos filhos com atividades consideradas produtivas e que lhes vá conferir algum conhecimento ou habilidade específica, mas ocupar a mente para não dar espaço ao que é negativo.

Eu considero o ensino bom lá. Ali a maioria das crianças saem dali pra trabalhar, fazer curso. Então as crianças botaram na cabeça que a única coisa pra ser feliz é trabalhar e estudar. Porque se ficar parado lá se junta com pessoas que não prestam. (Lauro, NCM Pública, Cordovil)



A escola só ajuda. Pelo menos eles estando lá eles não estão aqui no morro aqui sem fazer nada. Tá com a mente ocupada.  
(Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

O discurso de Lauro revela outro elemento fundamental nas representações sociais da NCM: o trabalho. Em muitas famílias, o trabalho assume um papel chave não apenas para “ocupar a mente” dos filhos, mas assume uma pluralidade de significados, como ritos de passagem, dignificação do indivíduo e contribuição para a renda da família.

A preocupação em ocupar a mente se manifesta não só em relação à escola, mas em relação a qualquer outra atividade cuja finalidade é manter os filhos ocupados. A importância de se fazer atividades esportivas, acadêmicas e culturais para “ocupar a mente” se mostrou até mais contundente nos discursos dos entrevistados. As atividades extra-escolares assumem, em parte, essa mesma função na NCM, bem diferente do sentido atribuído entre os integrantes da CMA. Fazer um esporte, um curso de inglês ou aulas de teatro são importantes porque evitam que seus filhos tenham pensamentos ruins.

*Qual é a importância do esporte?*

Mãe: Eu acho que ocupa também a mente das crianças...

Pai: Ocupa, e pelo fato da gente morar dentro de uma comunidade...

Mãe: Fica ocupada com esporte, com estudo e não pensa em outras coisas, que no meio que a gente vive é muito fácil se desencaminhar. Eu acho que o esporte ajuda muito a manter a cabeça, a mente ocupada.

(Viviane e Pedro, NCM, pública, Cantagalo)

Porque, a gente aqui, do jeito que a favela tá, você tá fazendo um esporte, fazendo um negócio que estiver ocupado, é melhor do que ficar aqui na rua de bobeira. Que no morro tá... Você vê como que é que tá o clima que você passou aí. É tiroteio direto. Tu fazer um esporte, passa o tempo, não fica de bobeira na rua, porque tá difícil. Quem tá morando aqui sabe que essa guerra que estourou tá sendo a pior. Você não pode ficar de bobeira, não pode ficar à toa na rua. Então, se ela tá fazendo um esporte, tá fazendo alguma coisa lá no centro, então, para ela, vai ser bom, ela fazer um esporte, fazer uma atividade...

(Milton, NCM, Pública, Rocinha)

Querendo ou não, moramos numa comunidade e lidamos com situações, ou seja, tráfico de drogas, entre outras coisas. Então, isso não queremos para o nosso pior inimigo, muito menos para os nossos filhos. Querendo ou não, a gente vê que as crianças... observa que eles vão tendo ambições, porque vão vendo os caras aí com cordões, com relógios, com roupas caras, as outras coisas... Eles acham que aquele meio ali tem uma certa facilidade para eles obterem aquilo. Então, tirando esse foco deles para verem de outra forma, eu acredito que praticando esporte, ocupando a

mente deles... Não necessariamente que eles [filhos] tenham essa obsessão, mas a gente também não pode facilitar.  
(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

### Lógica Instrumental: o diploma para melhor inserção no mercado de trabalho

Entre os pais das famílias não investidoras da NCM prevaleceu também um discurso permeado por uma forte visão instrumental da escola. Mas diferente de outros grupos, há uma relação muito mais direta entre a longevidade escolar e os diplomas concedidos pelas instituições de ensino e o aumento de oportunidades de trabalho. Nos discursos dos entrevistados, a relação da escola com o aprendizado, com os saberes e com a cultura em si era pouco enfatizada. Os pais desse grupo possuem baixa escolaridade e experimentam no dia a dia o dissabor de oportunidades negadas pela falta de maior escolarização. Assim, enfatizam o caráter instrumental da escolarização como possibilitadora de melhores oportunidades.

[tive um emprego negado] uma vez, num escritório, no trabalho da minha mãe, consultório, mas pela escolaridade não dava. No meu caso eu saí da escola, mas o que eu faço, eu não quero que a minha filha faça, não aceito dela. Ela tem que estudar, ser alguém na vida, pensar num futuro para ela, porque até então eu e o pai dela não vai estar aqui a vida toda, não é mesmo? Para apoiar ela em tudo.  
(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Não vou dizer que você não consegue trabalhar numa portaria sendo analfabeto, você consegue. Mas como? Tem que trabalhar na faxina. Você não pode ficar na portaria. Por quê? Porque tem carta pra receber, tem a maneira de você saber se expressar com as pessoas. Tudo isso o estudo influi. Porque, não tendo um estudo, você não consegue ir muito longe em algumas coisas. Você tem que ter muita sorte na vida pra poder fazer alguma coisa sem estudo.

*Você já sentiu falta de ter uma escolaridade...?*

Sim, sabe por quê? Na época que eu fui fazer o curso pra Polícia, tinha que ter o Fundamental. E eu tinha a sétima série. Aí cheguei lá e não consegui por causa disso.

(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

Os entrevistados desse grupo trabalham em ocupações de baixa qualificação, onde os saberes escolares – exceto os aprendizados mais elementares de saber ler, escrever e fazer contas – não lhes fornecem vantagens competitivas. Assim, o aprendizado em si parece ser menos relevante, e os informantes desse grupo atribuem um significado à escolarização mais centrado na obtenção do diploma para elegibilidade a empregos mais qualificados. É o caso de Lauro, por

exemplo, quando lhe fiz uma pergunta para me situar sobre a escolaridade do filho. Ele deixou claro, e de forma espontânea, a prioridade atribuída ao diploma em detrimento do aprendizado em si, enxergando de forma positiva a possibilidade de queimar etapas do percurso escolar:

*O seu filho, ele está agora no segundo ano?*

Não, ele tá no primeiro. Ele ia fazer o segundo ano e fazer o ENEM pra ir direto pra uma faculdade. Mas agora acabou isso.

(Lauro, NCM, Pública, Cordovil)

Outro exemplo foi o de Angélica, que, ao ser perguntada como era como aluna, revelou sua relação instrumental com a escola, como uma instituição produtora de um certificado. Sua preocupação primordial era concluir os estudos:

Eu não estudava muito. Não é que eu não gostava. Eu não estudava em casa, não parava para abrir o livro. Só quando tinha dever de casa. Era mais para terminar os estudos mesmo. [...] A educação é fundamental, porque sem ela você não vai a nenhum lugar. Hoje em dia, quando você tem o segundo grau, você já não consegue emprego.

(Angélica, NCM, Pública, Cordovil)

Nos relatos dos entrevistados desse grupo, o que mais ouvi foi a frase “se com estudo está difícil, imagine sem”, uma típica afirmação que denota a perspectiva da escola como um instrumento para um emprego melhor e maiores salários e reflete a difícil competição por melhores oportunidades, principalmente para quem não conseguiu avançar nos estudos, como é o caso de grande parte dos indivíduos da NCM.

Eu fiquei muito chateada [quando a filha não quis continuar os estudos]. Ainda estou, todo dia eu falo, porque eu falo para ela que hoje em dia até com estudo está difícil, imagine sem.

(Cecília, NCM, Pública, Formiga)

Porque hoje em dia sem os estudos a gente não consegue chegar a lugar nenhum. Com ele está difícil, sem ele fica pior. Porque você vai fazer um concurso, você tem que ter o teu estudo completo. Senão você não consegue fazer um concurso.

(Raimunda, NCM, Pública, Formiga)

Vou sempre estar dando apoio a ela, tipo conversando com ela para não parar os estudos, que não é uma coisa boa, e poxa, que hoje em dia é assim, estudando já está difícil, imagine sem estudar. Então, sempre botando ela no caminho dos estudos.

(Jackson, NCM Pública, Formiga)

A dimensão instrumental entre os entrevistados desse grupo da NCM é tão forte que até mesmo as atividades extracurriculares não acadêmicas se revestem dessa mesma lógica. O esporte, por exemplo, é visto como uma atividade energizadora e promotora de melhor saúde, que aumenta a disposição para o trabalho ou para os estudos.

*Você acha importante que ela faça essas atividades?*

Acho, mas ela é preguiçosa, não quer ir. Que é bom, a saúde, para tudo, para ela mesmo. Profissional, quanto na saúde. Atividade física é sempre boa.

*Você falou “profissional”, eu não entendi.*

Profissional, assim, porque tem muitas vezes que ela depende de... De uma atividade que ela faça e o trabalho profissional mesmo. Tem coisas que depende uma da outra. Então, eu falo com ela, procurar ver sempre as atividades ligadas uma com a outra para ela poder ser uma pessoa boa na vida.

*Você acha que ajuda na parte profissional, é isso?*

É. Ajuda, porque... Como que eu vou te explicar? Eu não sei nem explicar direito. Porque ela fica com mais disposição, entendeu? Tudo isso. Então liga uma coisa com a outra.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Fazer uma natação, um esporte, porque aí também fica, o aluno fica mais ativo. Mais esperto, em vez de estar dormindo, aí tem outras coisas para fazer para ocupar a mente.

(Janete, NCM Pública, Santa Teresa)

Em alguns casos, as atividades extracurriculares apresentam-se até mesmo como opção real de possibilidade de carreira para os filhos:

*E o que seu filho achou do Polo Aquático?*

Ele gostava, mas você sentia que não era aquilo que ele queria, entendeu? Eu sempre falei com ele, tem uns amigos participando, os caras estão viajando e tal, que o cara está indo para São Paulo participando de competições, daqui a pouco vai ser federado, daqui a pouco o cara vai ter o próprio salário e tal, você vai conhecer outras pessoas, vai interagir com outras pessoas, tentando tirar assim um pouco o foco dele da comunidade.

*Você comentou que o Polo seria uma oportunidade?*

Até de ele se federar e virar um atleta do próprio Flamengo mesmo. Ter uma remuneração e tal, até futuramente ter uma certa tranquilidade em relação à vida dele.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

O sonho dela é fazer o nado sincronizado, mas só que eu não tenho condição, que no Flamengo tem, mas é muito caro. Fica esperando para ver se vai sair outro projeto para fazer, mas é difícil.

*Que benefício que isso traz?*

Tanto para mim quanto para ela acho que traz muita coisa, que ela pode ser mais tarde uma professora, se formar lá.

(Cleide, NCM, Pública, Rocinha)

O significado da educação como instrumento para se conseguir melhor emprego, melhor salário, enfim, melhores chances de sucesso na vida, é tão presente entre os entrevistados desse grupo, que Alba, quando perguntada especificamente sobre a importância dos conhecimentos escolares, interpreta “conhecimento” como capital social para ajudar a pessoa a conseguir um bom emprego, a despeito de ter especificado na pergunta o conhecimento como o “saber da escola”:

*É importante uma pessoa ter conhecimento? O saber da escola?*

Ter conhecimento é bom, a pessoa ter conhecimento... Porque acho que o pessoal arruma umas coisas melhor para você, pode ajudar...É, a pessoa lá arrumar um emprego, assim, uma coisa que eu acho boa.

(Alba, NCM, Pública, Rocinha)

### Lógica Utilitária: escola como conveniência

Em uma das famílias entrevistadas, a escola ganha um significado de espaço para guarda do filho enquanto os pais trabalham. Em uma primeira entrevista, Almir comentou que ele e sua esposa procuravam matricular a filha menor em uma escola particular perto da comunidade onde residem. Parecia ser um caso de uma família cujo significado da educação estava se transformando. Tive a curiosidade de saber o desfecho e marquei uma segunda entrevista, em que Almir revelou ter matriculado de fato a filha na escola particular. A mensalidade de 486 reais não era desprezível para os rendimentos da família. Ao revelar os motivos que levaram o casal a optar pela escola particular, constatei que o motivo não estava atrelado à questão acadêmica, mas de conveniência:

Na verdade, é questão do horário integral. Como eu trabalho e mãe dela também está para voltar a trabalhar, então não teríamos uma pessoa no horário reduzido para ficar com ela.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

A dimensão utilitária que orienta a opção por escolas particulares em função da conveniência havia sido constatada no estudo de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017) com pais da NCM, o que os autores denominaram de “decisões pautadas pela racionalidade”. Esse padrão é observado precisamente nas famílias com crianças pequenas, cujos pais se ausentam de casa o dia inteiro para trabalhar e precisam que alguém fique cuidando da criança. Normalmente são decisões racionalizadas contra o custo de se ter que pagar, alternativamente à opção da creche ou escola, uma cuidadora.

#### 4.2.1.2

#### Famílias da NCM Investidoras

##### Famílias do Asfalto

Nas famílias da NCM investidoras que residem nos bairros do subúrbio da cidade, a NCM do Asfalto (em oposição ao grupo da NCM da Favela), observa-se também uma coexistência das duas dimensões da escolarização (socializadora e instrumental).

##### Lógica Socializadora: escola particular como evitação de convívio com as más influências das crianças e jovens da favela

Essas famílias, em geral, matriculam seus filhos em escolas de menor prestígio com mensalidades mais baratas, quando comparadas às escolas de elite da CMA. O principal motivo é evitar que o filho se misture com crianças do colégio público, a quem os pais desse grupo atribuem péssima reputação. Enquanto para os pais da NCM com filhos em escola pública a escola e atividades extracurriculares são vistas como instâncias socializadoras para “ocupar a mente” e evitar o contato com as más influências de dentro do território, os pais da NCM do Asfalto investem na escola particular para evitar o convívio dos filhos com as más influências de fora do território. Neste caso, o potencial ponto de contato com as más influências seria a escola pública, e por isso eles a evitam. Os pais da NCM do Asfalto percebem o alunado da escola pública como “favelados”, “desordeiros” e receiam sua influência negativa sobre os filhos. Ao contrário, para as famílias da NCM da escola pública, o potencial ponto de contato é a rua, e apesar de reconhecerem que em muitas escolas públicas existem problemas de comportamento do alunado, o espaço socializador da escola representa um perigo menor, e ajuda a ocupar a mente dos filhos com pensamentos mais positivos. Ou seja, para um grupo a escola é o porto seguro contra os do próprio território, ao passo que para o outro o investimento na escola representa a proteção contra os de fora do território. Aqui, a questão do ensino, dos conteúdos e de programas pedagógicos é menos enfatizada.

A filha adolescente de Carina, por exemplo, estuda em escolas particulares desde a creche. Carina reconhece que o ensino de uma das escolas particulares em que a filha estudava “estava muito ruim, porque era uma escola barata. Era uma escola que tinha praticamente o ensino público”. Mas mesmo assim, na percepção

de Carina, era uma opção melhor do que a escola pública, pois evitava o convívio com as más companhias:

Ainda era melhor do que a pública. Não em relação ao ensino, porque como eu falei eu achava o ensino fraco, mas em relação às companhias, em relação ao convívio com o tipo de criança. Não pelas crianças, coitadas, mas pelo tipo de vida que essas crianças tinham. Então as coisas que aprendem em comunidade, que repassa. Ainda assim, na escola particular não tem muito isso.  
(Carina, NCM, Particular Asfalto, Rocha Miranda)

Um exemplo interessante é o de Alice, que em um primeiro momento relatou que mudou a filha de uma escola pública para uma escola particular em função da conveniência de ter a filha estudando mais perto de sua casa. Ela caiu em contradição quando lhe perguntei se não havia escolas públicas na vizinhança, ao que ela respondeu afirmativamente. Não era o fator distância, portanto, que a motivou a colocar a filha na escola particular. Alice finalmente revelou que o motivo era afastar a filha das amizades negativas que estavam mudando seu comportamento:

O que prejudicou ela muito foram as amizades. Aí eu não gostei.

*As amizades do público?*

Do público, ela é muito cabeça fraca, então eu tirei [da escola pública], tirei ela mais pelas amizades e não pelo conteúdo, porque eu sei que ela é uma menina inteligente. Que se ela se esforçar ela consegue, mas o problema é esse.

*Amizades?*

Era as colegas mesmo, que acabava a aula ou então de repente professor da matéria tal faltou, então vai embora, sai mais cedo, aí eles liberavam, e ela não vinha para casa, ela ficava por lá, essas coisas de adolescente. Eu não gostava disso, eu não queria isso para ela, porque eles aprontavam, ficavam saindo por lá, andando lá, perto da escola. E eu a achava muito novinha, dez, onze anos fazendo isso, eu falei “não, eu não quero mais”. E a mente dela mesmo, sabe, eu vi que já estava... é difícil, só assim a gente que convive sente a diferença. Ela estava uma menina muito mais fechada, quase não falava com a gente dentro de casa, para conversar a gente tinha que estar perguntando, investigando, aí entrava junto rede social, WhatsApp, começava entrar em coisas que não era para a idade dela, em grupinhos que não era para idade dela, tudo influenciado. Então eu fui afastando essas amizades que não tinha nada a ver.

(Alice, NCM, Particular Asfalto, Engenho Novo)

Outro caso interessante foi o de Diana e Lúcio. A empresa em que trabalhavam concedia um benefício de bolsa parcial para os dependentes. A bolsa do filho mais velho foi cortada depois que o filho foi reprovado, e os pais decidiram transferi-lo para outra escola particular, mais barata. A mãe não o colocou na escola

pública, mesmo quando o casal passou por uma sensível queda de padrão de vida, quando Lúcio ficou temporariamente desempregado.

Eu fiquei com medo de colocar num colégio público, fiquei com medo, aí a gente resolveu ver esse colégio que é mais baratinho aqui perto de casa, na outra rua.

*Medo?*

Assim do público do colégio, ele já é uma criança que gosta de funk... essas coisas assim que a gente não... Aí ficamos com medo de colocar num colégio público e ele acabar se envolvendo. Não que num colégio particular não tenha más companhias, mas é que a gente sabe que é um pouquinho melhor, mais seleta.

(Diana, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

Diana destaca o gosto do funk como um indício de que o filho possa ter inclinações para comportamentos desviantes. Procurei explorar isso um pouco mais:

Eu acho que ele tem um gostinho, o mais velho já tem um gosto mais... já gosta de funk, isso tudo já fico um pouco mais, assim...

*Assim como?*

Mais com medo ainda de se viver com gente errada.

*Queria entender um pouquinho melhor essa questão, você...*

Pelo fato de gostar de funk. O gosto dele, ele acha legal Fifty Cent, um cara que fez um monte de besteiras, ele gosta de umas coisas que eu tenho medo que ele se envolva com isso. Sabe, o gosto dele, ele se sente muito atraído por esse negócio de arma. Então não é só o funk, é o gostar dele que eu tenho medo que, unido a isso, que ele vá para o outro lado.

(Diana, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

O funk aparece em algumas entrevistas, especialmente neste grupo e no grupo da classe média alta, como um marcador simbólico da cultura desviante da favela.

*Você vê diferença em relação aos que estudam em colégio público?*

Vejo diferença de tudo, diferença na educação. Se quiser ver aqui embaixo, meio dia que é a hora do colégio quando sai. Nossa, é funk, radinho de funk, é eles se beijando, fazendo gestos pornográficos, são palavrões e palavrões.

(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

O convívio dos amiguinhos dela, pelo o que eu vejo, por mais que escute um funk, por mais que tenha convivência com familiares que bebem, enfim, mas é bem menos influente para coisas ruins do que na escola pública, sem dúvidas.

(Carina, NCM, Particular Asfalto, Rocha Miranda)



Eles [crianças da escola pública] só cantam funk, funk pesado. É só de matar, de morrer, de droga, então, assim, foi criando uma certa resistência. Deus me livre, eu digo para ele: “meu filho, olha, nunca, em nome de Jesus, nunca vá num baile funk na sua vida, nesse dia vai ser o maior desgosto da vida da sua mãe”. Então eu tento passar para ele, se eu vou conseguir eu não sei.  
(Rita, NCM, Particular Asfalto, Lapa)

### Lógica Instrumental: o diploma para melhor inserção no mercado de trabalho

Nas famílias investidoras, o discurso da escolarização como possibilitadora de melhores posições no mercado de trabalho é também fortemente presente, e bastante semelhante aos da NCM Pública. A única diferença é que, nesse grupo, a importância de se concluir o ciclo básico de ensino para poder cursar uma faculdade aparece em algumas entrevistas, fato pouco mencionado no grupo anterior. Ou seja, aqui o curso superior aparece como uma realidade mais concreta e desejável, em muitos casos até obrigatória.

Porque para ela conseguir um trabalho tem que ter a escolaridade dela completa, ela tem que ter um fundamental todo completo, ela tem que ter ensino médio completo, ela tem que ter superior completo se ela quiser emprego bom. O emprego vai de acordo com a escolaridade.  
(Alice, NCM, Particular Asfalto, Engenho Novo)

Hoje eu sinto falta dos estudos porque hoje você arranjar um emprego sem segundo grau hoje é bobagem. Qualquer um tem que ter. Faculdade todo mundo tem que ter. Hoje, nível superior, pra você ser um vendedor você tem que ter um nível superior.  
(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

*Você acha que é importante que ele continue os estudos depois do segundo grau?*  
Com certeza, vai aos trancos e barrancos, mas vai. Melhora de condição de vida, aí no mercado de trabalho o pessoal já te olha de outro jeito, pensando muito no melhor para ele. Para quem tem já está difícil, imagine para quem não tem. Então nem que seja para ficar de enfeite, que nem eu tenho amigos que são formados, mas está na Comlurb. Eu tenho um amigo aqui que era engenheiro da Nokia, está desempregado, está na Uber. Então não adianta, para quem tem já está difícil, imagina para quem não tem.  
(Lúcio, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

## Famílias das Favelas

### Lógica Socializadora: escola particular como aquisição de um conjunto de capitais

Semelhante ao grupo da NCM com filhos em escola pública, este grupo mostra grande preocupação com a violência nas favelas. Os discursos dos entrevistados desse grupo revelam forte preocupação em não deixar os filhos transitarem livremente sem algum tipo de supervisão e controle. Contudo, esses pais parecem se preocupar mais com a integridade física dos filhos do que com os riscos de verem seus filhos sendo influenciados e desviados para a delinquência. Existe, sim, esse receio também, mas ele se mostrou menos intenso e não apareceu com tanto destaque nos relatos. Nesse sentido, as preocupações e o padrão de vigilância destes pais se assemelha mais aos da CMA.

Bruno: Aqui no Vidigal, a gente não deixa ela ficar andando.

Rute: Circulando por aí.

Bruno: Até por conta da violência mesmo. De confrontos, de tiro, essas coisas. A gente não deixa.

(Rute e Bruno, NCM, Particular Favela, Vidigal)

A bem dizer, ela não tem mais amizade não, o negócio dela é mais ali dentro do quarto, e agora está namorando.

*Mas quando sai com colegas vai para onde?*

Não sai. É muito raro, quando vai é lá para praia, mas aí eu vou junto que ela me chama, quando tem festa lá no bar da laje aí eu vou também, é raro ela sair sozinha.

(Rejane, NCM, Particular, Vidigal)

Ela nunca foi de ir para as festinhas de amigos em outros lugares, que a gente tem muito medo. A gente nunca deixou. Às vezes a gente leva, vai buscar. Agora que ela tá saindo mais por conta do namorado.

(Ana Lúcia, NCM, Particular, Chácara do Céu)

Estas famílias, em geral, não atribuem à escola e a atividades complementares, como esportes e práticas culturais, um significado de ocupação da mente. Tampouco investem na escola particular para evitar o convívio com crianças e adolescentes de má índole. Os significados atribuídos à escolarização e outras atividades ganham contornos mais plurais, ao invés de um discurso mais uníssono dos dois grupos anteriores, de ocupação da mente ou evitação de convívio com os da escola pública. Bruno, por exemplo, fez teatro na favela do Vidigal por doze anos, o que lhe deu uma visão diferente da contribuição de práticas culturais:

Foi uma experiência, assim, quando você é uma criança do morro, você está muito preso às coisas do morro. Então você não está muito a par do que tem lá fora. E o teatro te mostra um mundo novo. Você começa a visitar outros teatros, a fazer peças. Você começa a assistir peças. Você começa a ler livros. Isso abre a mente, é claro, e o entendimento. E eu gostei muito de ter feito parte.

(Bruno, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Provavelmente pela percepção positiva que teve do teatro, sua filha também frequentou o mesmo curso que ele, além de ter participado de outras atividades, como balé, natação, ginástica rítmica, capoeira, taekwondo e boxe, “tudo projeto que tem aqui no Vidigal”, segundo Rute, um exemplo de oferta de oportunidades disponíveis em algumas comunidades. Bruno e sua mulher Rute revelam as lógicas por tr s do incentivo a essas práticas:

*Qual é a importância de se fazer, por exemplo, essas atividades?*

Rute: Além da saúde, porque a médica, a pediatra me pediu, porque ela tem hipotireoidismo, que ela fizesse esporte. E também, assim, tinha as oportunidades aqui. Por que não aproveitar? Tinha o teatro. Ele era do teatro. Sempre convidavam para ele ir ver peça, aí ela ia. Ela gostava também. Fazia com prazer. E ocupava também. Acho que é importante, ocupar o tempo da criança.

Bruno: É, o sedentarismo, a ociosidade, ficar em casa também. Ela sempre pedia para fazer as coisas. “Me bota nisso, me bota naquilo”.

Rute: E a gente sempre procurava um lugar legal que ela fizesse alguma coisa. E ocupar o tempo também. Era corrido, porque ela estudava   tarde, então era só a manhã. Era uma correria. Ela vinha, às vezes, correndo de l  da outra rua. Eu olhando da janela, “vem tomar banho pra almoçar e ir para a escola”. Era  timo, porque ficava lá, ela participava, tinha contato com outras crianças. Aprendia muita coisa.

(Rute e Bruno, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Quando Rute mencionou que o teatro “ocupava também”, preocupei-me em entender se “ocupar” assumia o mesmo significado que os informantes da NCM Pública atribuem às atividades extracurriculares. Contudo, o discurso dos pais revela um sentido diferente, uma preocupa o com a saúde, com o sedentarismo e a ociosidade. Há também uma dimensão autotélica no discurso de Bruno e Rute: “Por que não aproveitar?”, “Ela gostava. Fazia com prazer”. No final do relato, percebe-se que a rotina da filha é bastante intensa, uma “correria”. No momento da entrevista, a filha não fazia mais atividades porque foi selecionada para participar de um projeto educacional que visa preparar o aluno para o ingresso em escolas particulares de prestígio no ensino médio. Na parte da manhã, a filha frequentava uma escola particular da comunidade, e   tarde, corria para um colégio de boa reputa o, no qual participava de um projeto social. Se fosse bem-sucedida nos

exames do curso, ganharia uma bolsa integral para fazer o ensino médio no próprio colégio. Nos tempos livres, o ritmo de estudo é intenso, porque a filha precisa estudar tanto para a escola normal quanto para o preparatório. Assim, as práticas culturais e de esportes foram substituídas por atividades acadêmicas, e a rotina da filha permanece bastante intensa, um padrão que Lareau (2002) identificou como típico das famílias de classe média alta, e descrito como “cultivo orquestrado”. Este padrão foi encontrado em várias outras famílias deste grupo:

Esse ano vai ser mais puxado, então ela não tem condições de fazer mais nada além disso, ela faz a natação da escola, que tem que fazer algum esporte, mas ela sai muito cedo para a escola, ela sai de casa às vezes sete horas da manhã e só chega em casa oito horas da noite. É o dia inteiro na escola, então ela não tem condições de fazer mais nenhuma atividade. Sábado não tem condições, porque de manhã ela ia fazer aula de reforço. O horário da escola dela é de uma às seis e quarenta, então ela tem que fazer o reforço na parte da manhã. Então você tem que agarrar isso que essa escola cobra para fazer essas aulas extras e eles têm oportunidade de não pagar nada. Então toda oportunidade que eles têm eles têm que agarrar, aproveitar. Aí ela faz educação física à noite que é no Flamengo, eles que pagam. Ela faz natação que ela gosta, aí ela chega em casa onze horas da noite, de sete da manhã às onze da noite, é bem puxado.

(Ana Lúcia, NCM, Particular, Chácara do Céu)

*E fora da escola o que você fazia mais?*

Filha: Curso de inglês. Fazia balé.

Pai: Fazia escoteiro.

Mãe: Ela saía de manhã, ia para o inglês, do inglês ia para o trabalho da avó, almoçava e ia para o Cosme Velho para estudar.

Filha: A minha rotina sempre foi muito louca! [Risos]. Eu sempre tive muita coisa para fazer.

(Janaína, Felipe e Isadora [filha], NCM, Particular, Vidigal)

A “rotina muito louca” de Isadora é um padrão observado em algumas famílias da NCM, típicas do cultivo orquestrado (LAREAU, 2002) das famílias da classe média alta, e diferente do ócio confinado que caracteriza o grupo da NCM Pública. Contudo, nesse grupo, os tempos das crianças são mais ocupados com as questões acadêmicas, não havendo tanto espaço para esportes e atividades culturais.

As famílias parecem estar em uma fase de transição social, e os filhos representam pontes para essa transição. Há um forte senso de mobilização para ascensão social dos filhos, e a escolarização encontra-se no cerne deste projeto. Dentro dessa lógica, encontra-se também nessas famílias o sentido da escola como aquisição de capital cultural e social por meio do convívio com crianças e

adolescentes de classes sociais mais favorecidas, como já havia sido identificado no estudo de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017).

*O que você destaca de bom na escola dela?*

A educação. Em todos os sentidos. A minha filha era muito tímida, hoje ela não é mais, aprendeu muitas coisas ali [na escola], apesar que ela não era mal-educada, mas ela aprendeu a se expressar mais, ela ficava acanhada, já ali não.

(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

*Vocês optaram em fazer esse investimento ao invés de colocar num público, por quê?*

É um futuro para ela, e conhecer novas pessoas também, já começa a conhecer novas pessoas lá embaixo, apesar que tem colégios públicos aí que tem pessoas maravilhosas. Porque a comunidade são essas pessoas aqui, às vezes até pessoas que tem má influência. Lá embaixo não, as pessoas têm uma mente mais aberta, essas coisas.

(Edvaldo, NCM, Particular, Vidigal)

*O que desperta em você essa procura de colégios [particulares]?*

Para o futuro, para elas terem uma oportunidade melhor. Porque eu acho que quando o aluno está numa escola boa, convivendo com outras pessoas, grupos diferentes de classe social, eu vejo assim, eu acho que tem outros pensamentos. O convívio com outras pessoas de classe social diferente. Não porque naquela “ah, você não vai ser o que você é”. Você tem que ser o que você é, mas vai incentivando, não em poder aquisitivo, “ah, porque tem dinheiro”, nada disso não. Eu acho que incentiva a criança a estudar, buscar uma boa profissão.

(Ana Lúcia, NCM, Particular, Chácara do Céu)

*Vocês veem diferença [em relação aos alunos da escola pública]?*

De repente, em conhecimentos, estando com outras crianças que gostam de estudar bastante, pode até melhorar. Se ele atrair essa parte boa, é bem legal. De repente, não sei se melhorou essa parte, esse negócio dele fazer desenho, essas coisas, se foi no colégio [particular] que ele aprendeu. Esse negócio do desenho veio depois que ele foi para o particular, que possa ter aprendido com outro colega de colégio.

*Você acha que o comportamento dele mudou depois do colégio particular?*

Olha, ele melhorou. Ele era muito preso, muito bicho do mato. Aqui no morro, ele fica mais em casa. A gente também não solta para ele ficar brincando na rua o tempo todo não. E ele, até para chegar em você, falar alguma coisa, ele é muito tímido. Então melhorou bastante essa parte de interagir, chegar.

(Renato, NCM, Particular, Formiga)

### Lógica Instrumental: o valor do diploma

O significado da escolarização para este grupo, no que tange à dimensão instrumental, difere pouco dos grupos anteriores. Este grupo também é fortemente orientado pela perspectiva do ensino como um instrumento para garantir melhores oportunidades de trabalho, havendo uma relação bastante direta entre o diploma escolar e o trabalho.

Eu acho que ter estudo muda bastante a vida de uma pessoa, te leva a certos patamares, até empregos, hoje tudo exige isso, por mais que você seja “o cara”, mas não está ali dizendo que você tem no seu currículo, acho que fica mais complicado... Ter conhecimento não prova ali o ensino... Tem pessoas que tem conhecimento e sabem fazer melhor do que eu que estou me formando hoje, mas não têm o diploma.

(Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Hoje em dia tudo pede estudo, tudo pede experiência. Se a gente não terminar um estudo, procurar um emprego não pode porque não tem estudo. Não pode porque não tem experiência. Entendeu?

(Diva, NCM, Particular Favela, Formiga)

Nos discursos dos entrevistados deste grupo percebi maior ressentimento pela falta de maior escolaridade, em que mencionam-se mais as oportunidades perdidas. Isso talvez ajude a explicar porque os pais dessas famílias invistam mais na educação dos filhos.

Eu sinto falta disso [estudo] hoje, há certas coisas que eu sinto falta. No mercado de trabalho, é bom você chegar lá e ser bem apresentado, apesar também que hoje tem, que nem eu conto para elas aqui. Eu trabalho com analfabeto, analfabeto no estudo, mas a cabeça da pessoa tem mais inteligência do que o cara que estudou a vida inteira.

(Felipe, NCM, Particular Favela Vidigal)

Procurar um emprego melhor, eu acho que é isso. Eu tive a oportunidade de trabalhos que não me deram oportunidade por não ter cumprido meu ensino médio. Agora não, mas há seis, sete anos atrás eu perdi muito emprego por isso, porque eu tenho prática, mas eu não tenho o diploma na mão. Eu sei trabalhar, eu sei fazer muita coisa, eu fui compradora de uma grande empresa, então eu trabalhava com custos, eu trabalhava com fornecedores, mas eu não tinha curso, eu não tinha diploma, então vem uma pessoa com diploma, com uma faculdade e com certeza ganha mais, acaba saindo na frente da gente.

(Ana Lúcia, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Nos depoimentos de Felipe e Ana Lúcia, e também no de Janaína, há uma clivagem entre o diploma e o conhecimento aprendido na prática, sendo este último até mais importante. Mas eles concluem, por experiência de vida, que é necessário

o capital escolar institucionalizado na forma de certificações escolares para cancelar esse conhecimento e habilitar o indivíduo para melhores oportunidades de trabalho. Para alguns entrevistados o investimento na carreira escolar dos filhos parece representar o resgate de um passado perdido, depositando suas esperanças nos filhos para que não cometam os mesmos erros que eles próprios cometeram, um padrão também encontrado nos achados de pesquisa de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017):

Como eu tive e não dei valor, e ela dá, então eu faço tudo por ela. Isso, o que eu não dei valor, aí eu estou jogando nela e está dando certo.  
(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Hoje eu falo para minha filha, “você tem que estudar para não passar o que...”. Não que eu passei coisa ruim lá atrás não. É para não ter... é para melhorar de vida.  
(Márcio, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Tem que aprender que educação é fundamental. Eu não cobro nada, a única coisa que eu cobro deles é educação, que eles estudem, que é o futuro deles, senão eles vão acabar como eu.  
(Graziela, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Apesar de predominar a lógica instrumental da importância do diploma, neste grupo, diferente dos outros, aparecem alguns relatos que valorizam o conhecimento e a sabedoria fornecida pela escola:

*Qual a importância de a pessoa saber inglês?*

Eu acho que é livros abertos, quanto mais sabedoria melhor, eu não sei nada quando ela [filha] fala. Eu fico, “o que é isso?”. É igual quando eu vou numa loja comprar uma blusa para ela. Se eu soubesse eu não precisava ficar “Isadora, o que está escrito aqui na blusa?”. Eu fico revoltada que eu tenho que ligar para ela para saber.

(Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

A educação, ela é sinal de conhecimento... Eu acho que o ser humano que não tem conhecimento, ele é um vegetal. Eu acho que a educação é o principal da base de todo ser humano. Você, se você for fazer uma receita de bolo, você vai usar matemática, você vai usar o português para você ler. Isso aí, o que forma o ser humano é a educação. Eu acho que a principal coisa numa pessoa é a educação.

(Bruno, NCM, Particular Favela, Vidigal)

[Voltei a estudar para] ter empregos melhores, e depois eu tive a consciência de que o estudo fazia a gente pensar melhor. A raciocinar melhor.

(Valéria, NCM, Particular Favela, Vidigal)

#### 4.2.2 Classe Média Alta (CMA)

Na CMA, há maior equilíbrio entre as dimensões socializadoras e instrumentais da escola, que se encontram imbricadas nos discursos dos entrevistados. Há maior articulação e abrangência nas falas dos entrevistados quando ponderam suas decisões sobre o projeto escolar para os filhos. O que se encontra aqui é um padrão que Bourdieu atribuíra mais às elites francesas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Há um sentido, consciente ou não, de que “as coisas irão fluir naturalmente” e os filhos vão ocupar seus espaços no mercado de trabalho de forma relativamente natural. Afinal, na maioria dos casos, os filhos da CMA frequentam escolas de prestígio, de alta reputação e ensino reconhecidamente forte. O caminho para a educação superior é assumido e como praticamente certo e natural. Além disso, essas famílias dispõem de um capital social e informacional que lhes possibilita a alavancagem do capital cultural para que seus filhos sejam bem-sucedidos na vida. Os discursos dos entrevistados giram em torno da formação de pensamento crítico, de se ter uma mente mais aberta, do desenvolvimento de capacidade de argumentação. Nesses discursos, não se espera da escola apenas o conhecimento, o conteúdo em si, pois o processo de aprendizado é contínuo, não se limita à escolarização formal. Mais importante, dizem os entrevistados, é saber aprender, saber buscar as fontes de conhecimento, porque mais à frente não haverá professor ou escola para fazer isso pelos filhos. As preocupações não giram em torno de se obter os diplomas escolares para melhores empregos. A escola não aparece como instrumento para se obter um bom emprego, mas como um instrumento de orientação para melhores decisões de carreira.

Faz parte da vida você aprender aquilo. Tudo bem, você não vai usar Química. Que horas que eu vou usar o que eu aprendi de Química? Eu nem lembro daquelas fórmulas. Mas como é que eu vou saber o que eu vou ser? Pode ser que eu me interesse por Química. Então, eu acho que tudo tem que ser apresentado para a pessoa, e a pessoa dali ter opções para saber o que ela vai fazer da vida, entendeu? (Fátima, CMA, São Conrado)

Educação, mais do que conhecimento teórico, que também é importante, eu acho que é convívio social mesmo, aprender a lidar com o mundo, aprender a seguir seu caminho, seu interesse, saber tomar decisões, eu acho que é isso. É mais do que, cá entre nós, o conteúdo didático, que é gigantesco, é muito maior do que deveria ser, eu acho. Você acaba estudando tanta coisa que no fim não vai ser, às vezes, útil na sua vida, que você depois nem sabe para que você aprendeu um dia na vida. Mas



eu acho que todo o resto que vem junto, você saber ter lógica, você saber lidar com problemas, tomar decisões, achar soluções e relacionamento.  
(Raquel, CMA, Ipanema)

Eu acho que a escola também é um ambiente social, também é um ambiente onde você vai construir *networking* que você possivelmente vai levar pra vida inteira. Eu acredito mais nesse ensino que te dá instrumentos de aprender a pensar uma questão e você desenvolver sozinho. É lógico que tem referências que você tem que ter, tem conteúdos que você tem que ter, e acho que a escola tem que passar isso. Mas o que eu acho mais importante é a escola ensinar que botões você tem que apertar na hora que você tem que apertar e não ter todos os botões na cabeça o tempo inteiro.

(Gustavo, CMA, Cosme Velho)

Esses relatos ilustram uma visão mais holística dos pais da CMA em relação ao papel da escola. A dimensão instrumental da escola aparece de forma mais sutil. Saber lidar com problemas, tomar decisões, achar soluções, construir um *networking*, aprender a pensar uma questão e desenvolver sozinho, todas essas capacidades serão importantes para o sucesso profissional dos filhos. Mas são habilidades importantes para a vida de uma forma geral, e não apenas em suas futuras carreiras. Ou seja, há aqui uma perspectiva mais abrangente, em que a escola ganha um significado de uma instância socializadora de preparação do indivíduo para a vida.

Mesmo nos relatos onde uma lógica instrumental aparece de forma mais explícita, os entrevistados da CMA não mencionam as frases típicas da NCM, como “conseguir um bom emprego” ou “se está difícil com, imagine sem”. Ao passo que a NCM pensa em termos mais concretos e enfatiza “ter um bom emprego”, a CMA pensa de forma mais abstrata e enfatiza “ter uma carreira bem-sucedida”. Para esses pais é importante que os filhos tenham acesso a um bom ensino e outros aprendizados, sobretudo línguas, para que não tenham suas opções estreitadas ou oportunidades – não necessariamente profissionais – perdidas no futuro.

Uma coisa que eu sempre disse pra ela foi: minha filha você pode fazer o que você quiser. Na verdade, a minha intenção em lhe dar uma excelente escola foi que você possa escolher. Então eu não quero que você faça medicina, mas eu quero que você possa fazer medicina se você quiser. Você pode escolher o que você quiser, mas eu quero que você possa escolher. Eu não quero que você diga assim: “Ah mãe, eu queria muito fazer medicina, mas eu sei que eu não vou passar. Então é melhor eu fazer enfermagem.” Então, o ponto de vista da gente sempre foi esse. Eu quero a escola que prepare melhor porque eu quero que ela tenha escolha.

(Carolina, CMA, Laranjeiras)

*Fez diferença o fato de ser uma escola alemã, de ensinar uma outra língua?*

Se contribuiu? Lógico! Porque a minha filha é americana. Então quer dizer, como eu e o meu marido, a gente tem essa cultura de morar fora, de estudar fora, é o mundo, não é Brasil, não é essa coisinha, a gente pensa no mundo. Para eles é um *plus*. Porque inglês, hoje em dia, é o básico.

(Fátima, CMA, São Conrado)

*E o ensino bilíngue, por que era importante?*

Porque meu marido usa muito inglês, eu usei muito inglês aqui [no trabalho], enfim, a gente via que era uma coisa importante. Então será que ele vai querer estudar lá fora? Será que vai querer ter outras experiências? A gente achava que é bacana ele ter já essa vivência desde pequeno. [...] A gente pensou em facilidades e oportunidades que ele poderia ter talvez. Assim, nem é, “preciso trabalhar”, não, mas porque talvez aparecessem oportunidades legais para ele, até antes de trabalho, em termos de estudo mesmo, de repente estudar em um lugar diferente que tem que ter inglês, aproveitar essas coisas. Profissional, óbvio, vai usar onde tem que ter, mas era mais uma questão de oportunidades. De repente, fazer um curso lá fora, participar de um intercâmbio. Então a gente pensou muito nisso, questão de estudo mesmo. Profissional é consequência.

(Catarina, CMA, Niterói)

Nesses três exemplos, que apresentam discursos com viés instrumental, não se fala diretamente em escolher uma escola de boa reputação ou de se dar preferência a uma escola de ensino bilíngue para se obter vantagem competitiva. A preocupação de Carolina, por exemplo, é que a filha não tenha suas ambições limitadas pela falta de preparo para carreiras mais concorridas. Mas ela não exprime um desejo que suas filhas sigam carreiras que tenham mais empregabilidade ou paguem salários mais altos. Sua filha mais velha, por exemplo, ingressou no curso de biologia recentemente, que não figura entre os mais disputados e cujas oportunidades de carreira não estão, em geral, entre as que pagam os melhores salários. Nos dois outros exemplos seguintes, Fátima e Catarina escolheram escolas bilíngues porque querem que os filhos possam ter a opção de estudar ou morar fora e o domínio de línguas estrangeiras facilitaria isso. Contudo, não havia no momento das entrevistas qualquer projeto concreto para isso. O que se coloca no discurso é evitar possíveis restrições e limitações de possibilidades futuras para os filhos.

Dubet e Martucelli (1996) encontraram em seu estudo empírico com famílias francesas uma classe média guiada por uma lógica competitiva, cujos pais encaravam as outras crianças como rivais e a escola como um mercado onde é preciso se destacar para competir pelas melhores universidades e posteriormente

por boas posições no mercado. No grupo da CMA, apenas um informante se alinhou com essa perspectiva, e mesmo assim dentro de um contexto em que se discutia prós e contras de se fazer uma graduação fora do país:

Você vai estudar lá fora, vai continuar sendo um estrangeiro, não sei se necessariamente você vai voltar pro Brasil em condição de vantagem competitiva no mercado de trabalho. Você vai ter uma rede de contatos prejudicada porque você não fez a faculdade aqui.  
(Vicente, CMA, Copacabana)

### Cultivo Orquestrado

Entre os entrevistados da CMA, as atividades extraescolares assumem papel fundamental na formação dos filhos. Observei nessas famílias uma aderência ao cultivo orquestrado identificado por Lareau (2002) na classe média americana. Neste grupo, a agenda dos filhos é repleta de atividades extracurriculares. Em algumas famílias, praticamente não há tempo livre para nada.

Era escola, era inglês, tinha balé quando [eu] era pequena, ginástica, mas tinha também uma sessão da tarde que hoje eu vejo que minhas filhas não assistem nada, não digo nem sessão da tarde, que é modo de dizer, mas tempo livre, eu fico impressionada como elas não têm, não têm mesmo.  
(Daniela, CMA, Ipanema)

*Fora o ambiente da escola, que outras coisas ela faz?*

Um monte, a gente andou cortando um pouco. Ela tem aula de inglês, ela ama inglês, ela fala inglês que é uma graça. Ela também faz programação de games uma vez por semana num curso que tem aqui perto. Ela tem aula de parkour. Sabe o que é né? aquela pulação... E tem o vôlei que a gente tinha tirado ela, que estava coisa demais na vida dela, estava *over*, só que agora ela teve uma crise de enxaqueca superforte e a médica pediu para parar com parkour e ela está voltando ao vôlei. Natação ela já parou faz um tempo, aprendeu a nadar, saiu correndo. Ela fazia violão, mas parou. Estava coisa demais também.  
(Maria Fernanda, CMA, Botafogo)

As duas [filhas] fazem tênis. Como eu falei elas escolheram o esporte, por acaso foi o esporte que eu gosto. A minha mais velha faz tênis desde os oito e a minha mais nova começou faz quatro anos. A minha mais velha faz inglês, a mais nova vai entrar agora. A mais velha faz canto também, a mais nova faz só tênis, treina, tipo, quatro vezes na semana, faz bastante, mas só um esporte. [...] E ela também quer fazer uma coisa de música, ela também pede para fazer bateria, fazer alguma coisa assim, a mais nova. Vê a mais velha fazendo...  
(Joyce, CMA, Barra da Tijuca)

O padrão de “cultivo orquestrado” exemplificado nesses relatos é recorrente nas famílias investigadas. O que varia de acordo com cada família é a intensidade

e variedade de atividades. A filha de Maria Fernanda por exemplo, faz uma grande variedade de atividades, mas com pouca frequência. Já a filha de Joyce “faz bastante, mas só um esporte”. Os pais da CMA parecem articular um verdadeiro projeto de preparação de vida de seus filhos. Algumas atividades são justificadas com lógicas bem articuladas:

Eu acho que música, existem pesquisas que mostram que facilita, até aprendizado matemático, uma série de coisas, mas eu acho assim, primeiro os motivos básicos. Primeiro porque eu acho que é um enorme prazer você ouvir música quando você sabe mais sobre isso. Você tomar contato com alguma coisa que você entende, é um outro mundo, é diferente, são outros olhos com que você vê aquilo. Eu acho que isso serve para tudo. Se você vai sentar para assistir um filme, um clássico do cinema, se por acaso você gosta de cinema, estudou e tal, você vai olhar perspectiva, você vai olhar luz, você vai olhar coisas que a maior parte das pessoas estão deixando passar. Então essa é uma coisa. E outra coisa é que eu acho que música ela ajuda muito em aprendizado de língua. Um bom ouvido é a primeira coisa que você precisa para falar bem. [...] E eu acho que você pode usar isso a seu favor. Se você ouve bem, discrimina bem os sons, você vai ser capaz de reproduzir melhor.

(Arthur, CMA, Barra da Tijuca)

Enquanto estava no futebol estava correndo, é tensão, é jogo em grupo, eu tenho que saber o que eu vou fazer, tem que parar e pensar rapidamente no que eu vou fazer então eu acho que sim, eu acho que o esporte ajuda muito nisso. Como o tênis, o tênis é sozinho, então ele tem que estar pensando antes, eu vou correr para lá, eu vou correr para cá, a bola está indo para onde, então eu acho que isso tudo ajuda a ter mais foco, ter mais atenção. Fisicamente você tem mais consciência corporal também. Então, eu acho superimportante, eu não gostaria de deixar ele sem atividade nenhuma.

(Catarina, CMA, Niterói)

O “cultivo orquestrado” dos filhos da CMA vai além do incentivo às práticas de esportes, cursos de línguas e atividades culturais, e inclui também o apoio profissional de especialistas. Estes pais são atentos a problemas que possam atrapalhar o desenvolvimento dos filhos e investem na contratação de especialistas para resolvê-los. Um exemplo é o de Gustavo. Ele relata que seus filhos não gostam de estudar, e passavam de ano sempre “raspando”, uma situação que frequentemente levava os pais a muito estresse. Várias iniciativas foram tomadas para lidar com o baixo desempenho escolar dos filhos. Uma delas foi a de transferir os filhos para um outro colégio menos “puxado”, mas mesmo assim os problemas de desempenho continuaram. O casal também frequentemente contrata professores particulares para reforço nas matérias. Diante das dificuldades de aprendizado do filho mais velho, recorreram a uma bateria de testes neuropsicológicos e motores,

mas não apareceu nada. Por fim, contrataram uma psicopedagoga para um serviço de *coaching*:

Chegou num ponto que culminou com a repetição, a gente foi chamado na escola diversas vezes e tal. A gente botou uma psicopedagoga pra trabalhar com eles, ela ia lá em casa uma vez por semana pra fazer um trabalho de ajudar a relação deles com estudo, organizar material, orientar os estudos deles. Não era uma aula particular. E muitas vezes, quando precisou, a gente colocou aula particular também. [...] Ela trabalhou com eles basicamente o segundo semestre todo. É aquela coisa diferente, é uma intervenção, mas aí eu acho que depois foi voltando pro normal. Não é porque eles repetiram que eu tô dizendo que acho que não deu certo, mas, assim... Não sei se ficou um legado. O que a gente queria era melhorar a relação deles com o estudo.

(Gustavo, CMA, Cosme Velho)

Outro caso emblemático é o de Catarina. Mateus, seu único filho, apresentava muita dificuldade em matemática, e os pais contrataram um professor particular para dar aulas de reforço praticamente todo o ano letivo. Ela começou a reparar que as notas de Mateus não eram compatíveis com seus esforços de estudo e o levou a um neurologista “especialista em crianças e adolescentes nessa parte de estudo” para fazer uma bateria de exames, cujos resultados não indicaram problemas. Catarina procurou também a ajuda de uma psicóloga, que realizou outros exames. Até o momento da entrevista, nada de errado havia sido constatado, pelo contrário, o teste de QI de Mateus ficou acima da média. Esse ano ela relata que irá fazer outro acompanhamento. Em cima de tudo isso, Catarina contratou uma *coaching* de estudos indicada pelo neurologista para auxiliar Mateus.

#### 4.3

#### Escolhas de escolas

Os processos e os critérios de escolha de escola adotados pelos entrevistados ajudaram a entender muito sobre o que as famílias pensam em relação à educação. Os significados atribuídos à educação orientam, em grande medida, as escolhas dos estabelecimentos de ensino, que por sua vez, exercem uma influência significativa na hierarquia de gastos e no consumo das famílias. Novamente, encontrei diferenças importantes tanto dentro da NCM, assim como entre a NCM e a CMA.

### 4.3.1

#### Famílias da NCM não investidoras

No município do Rio de Janeiro, o processo de escolha de escolas públicas é realizado por meio da indicação das famílias por três opções, em ordem de preferência, preenchidas nos sites das secretarias de educação. As escolhas de escolas nas famílias NCM não investidoras são bastante afetadas e caracterizadas por uma falta de capital informacional e resignação frente às decisões da burocracia institucional. Os principais critérios adotados pelos pais são: (1) a distância do estabelecimento escolar, (2) a reputação da escola, obtida junto às suas redes de contatos, ou pela própria experiência com a escola. Matricular o filho em uma escola perto de casa é fundamental, por questões de conveniência e financeiras, sobretudo no ensino fundamental, em que os pais precisam se organizar para levar e trazer a prole. Os gastos de transporte são altos para os moradores da favela. Subir o morro a pé, para quem mora na parte alta, é muito desgastante. As favelas costumam ter um serviço de transporte informal de moto táxis e kombis que levam os moradores da parte baixa à parte alta do morro. Comparado à tarifa de três reais e sessenta centavos dos ônibus da cidade, vigente na época das entrevistas, o valor de três reais cobrado por esse serviço é alto e pesa no orçamento. Matricular o filho em uma escola fora do território significa incorrer diariamente neste gasto. Nesse contexto, a localização é um fator preponderante nas escolhas de escola das famílias da NCM moradoras das favelas cariocas.

Eu boto no mais fácil por quê? O governo não está dando bilhete único para ninguém ir pra longe estudar. Você sabe dessa história né? Chega no ônibus o cartão não está passando, recarrega chega no ônibus não está passando. Aí não adianta estudar longe, aí não tem dinheiro pra passagem. Fica várias crianças pegando o ônibus de manhã esperando alguém abrir a porta para eles entrar. Quanto mais longe é pior. Achei [uma escola] pertinho, daqui ali chega rapidinho no colégio. [O critério principal] Foi a distância, porque quanto mais longe, foi o que te falei, quem ia buscar ela? Quanto mais longe fica pior, e é caro condução para uma criança ir no colégio, sessenta reais por mês que eles estão cobrando. (Alexandra, NCM, Pública, Formiga)

Aí você pensa, todo dia você tem que dar a passagem, pagar passagem para levar, pra buscar. São quatro passagens. Tem que ir levar e deixar, voltar, depois voltar pra buscar e voltar de novo. Então é complicado. (Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

O fator reputação também pesa na escolha da escola. Neste grupo, os entrevistados se pautam nos comentários da vizinhança a respeito da escola e sobretudo da “fama” de seu alunado, ou nas avaliações sobre a própria escola que frequentaram no passado para indicar suas preferências junto à burocracia estatal.

Antes de colocar [eu não sabia] não, [mas] por amigos, que já estudam lá, a escola é boa, é rígida. As mães também, [eu pergunto] “e aí como é que é lá?”. “É tranquilo, a diretora lá está sempre fazendo reunião dos pais, passando para os alunos também”.

(Teresa, NCM, Pública, Formiga)

[Escolhi] pela escola ser boa. Todo mundo fala bem dela, o pai dela já estudou lá, os primos já estudou lá, todo mundo estudava lá. E para mim, ela ia ter companhia para voltar para casa, que são os primos. Eu preferi lá, mais perto de casa também

(Cecília, NCM, Pública, Formiga)

[Essas escolas] eram as mais próximas por aqui, onde a gente mora. Minha primeira opção, como eu já tinha estudado lá, já conhecia, e aí ela também tinha uns amigos que já estavam lá e aí ajudou também um pouquinho.

(Viviane, NCM, Pública, Cantagalo)

Nos depoimentos de Cecília e Viviane, além da distância e da reputação – por terceiros no caso de Cecília e baseada na própria experiência no caso de Viviane – aparece outro fator, que é a existência ou não de crianças da rede de relacionamentos mais próxima da família estudando na mesma escola. Os amigos e parentes com filhos na mesma escola se revezam para levar e trazer o grupo de crianças, o que representa conveniência, além de conferir maior proteção. Andando em um grupo de crianças conhecidas, acompanhadas de amigos ou parentes – gente de confiança – o filho fica mais blindado das abordagens e tentações que podem ocorrer nos trajetos de ida e volta à escola, como detalhado por Almir, a seguir:

O colégio X sempre foi uma boa referência para a gente. [...] É um colégio bom, não tenho o que reclamar, é um colégio que também está bem próximo da gente, de forma que tem o próprio pessoal da comunidade que estuda lá mesmo, então tem essa facilidade de estar interagindo, de estar indo e voltando junto com o pessoal, então fica mais fácil para a gente. Que a gente fica menos preocupado, seria mais preocupante se tivesse que botar para estudar no colégio Y, por exemplo. Não tem conhecido, ir e voltar sozinho, e com essas dificuldades, com essas adversidades, com essas loucuras que a gente vê por aí hoje em dia, a gente nunca sabe o que tem por aí, esperando.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

### Associações de Qualidade

No relato de Cecília, a escola é boa porque “todos falam bem dela” e “todo mundo estuda lá”. Para Almir, a escola da filha é uma “boa referência”, um colégio bom sobre qual “não tem o que reclamar”. A avaliação da escola e do ensino, nesse grupo, raramente é percebida em termos de fatores acadêmicos ou de aprendizado, em contraste com o discurso das famílias da CMA. Essas famílias utilizam atributos mais tangíveis para tecer suas avaliações. Carentes, muitas vezes, elas mesmas de uma experiência escolar relevante, ou de ter tido acesso a uma escola de qualidade, suas avaliações estão associadas a atributos mais palpáveis e visíveis, como ter ou não ter professores para todas as matérias, ter ou não ter greve, ter ou não ter uma boa infraestrutura etc. Outro fator importante é a reputação disciplinadora da escola e o comportamento do alunado. Escola boa é aquela que tem uma diretora rigorosa que impõe disciplina, que coíbe a desordem, a bagunça, ou até mesmo, como surgiu em alguns relatos, comportamentos desviantes mais sérios, como uso de drogas e prática de sexo no interior do estabelecimento de ensino.

[Uma boa escola] é aquela que não adere a greve e tem os professores que estão ali para poder fazer o melhor para o aluno. Desde que o aluno também se dedique.  
(Raimunda, NCM, Pública, Formiga)

Graças a Deus não tenho o que reclamar do colégio delas não. Se não tivesse uma estrutura legal, dois, três professores por dia só, a maioria tempo vago, aí procuraria um outro colégio talvez que tivesse mais professores, pra ocupar esses tempos vagos deles.  
(Jackson, NCM, Pública, Formiga)

*O que você considera uma boa qualidade de ensino?*

Essa escola que a Ana tá é boa, porque nós nunca tivemos problemas, a Jéssica também estudou lá, é boa essa escola, nunca teve problema.

*Que tipo de problema pode ter?*

Tipo essas guerrinhas de grupinhos de amigos, essas brigas em escola que ultimamente tem muito. Lá pelo menos com as minhas filhas eu nunca tive nenhum tipo de problema. Se teve eu nunca soube.

(Cecília, NCM, Pública, Formiga)

*O que você mais destacava assim na escola que você estudou?*

Destacava a ordem, que rezava, cantava o hino nacional, gostava muito tudo de lá. O professor não faltava, me lembro, quando ia encaixava na outra, nunca deixava nós sair.

*Qual sua avaliação da escola da sua filha?*

Os professores são bons, não faltam, a direção é boa lá, o atendimento, gosto muito.

*O que seria um atendimento ruim?*

Atendimento ruim é que não liga nem para nós. Por exemplo, onde a minha amiga estuda, a filha dela diz que a diretora nem abre a porta. Fala do portão para fora.



Seria isso, eu acho que é ruim, tem que dar atenção, sentar, conversar, olhar no olho, e lá faz isso.

(Cleide, NCM, Pública, Rocinha)

Os termos utilizados para avaliação da escola “não temos o que reclamar” e “nunca tivemos problemas” denotam mais resignação do que satisfação com a escola. Nesses depoimentos, não há menção a atributos acadêmicos e pedagógicos. Mesmo nas entrevistas em que a palavra “ensino” é mencionado, isto é feito de forma vaga, e geralmente quando se procura explorar o significado atribuído ao ensino para o informante, o discurso se volta novamente para aspectos mais tangíveis como greves e faltas de professores. O atendimento dos funcionários da escola, destacado no relato de Cleide, também é mencionado como um atributo importante para a avaliação da escola. A prestação de serviço da escola é um atributo relevante para todos os grupos investigados, mas nesse grupo ele se destaca por ganhar uma conotação de atenção, cuidado e afeto dos profissionais da escola para com os pais e alunos:

No colégio anterior, as professoras eram superamigas dela. Tudo, os professores, o diretor. Qualquer coisa que ela fazia, eles comunicavam pra gente: “Olha, Vanessa fez isso. Vanessa vai ficar aqui pra fazer pesquisa. Vanessa vai ficar aqui pra fazer alguma coisa”. Eles sempre estavam entrando em contato com a gente. Eles tinham o meu telefone, eles me ligavam. A gente ligava pra lá também pra falar com eles.

(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

*Algum professor que te marcou?*

O único professor, esqueci o nome dela, que já foi a minha professora, do meu irmão, da minha sobrinha... Era legal, conversava com a gente. Tinha também uma professora chamada Eliete, a gente ia para escola, eu e o meu irmão, ela dava leite para a gente. Na cozinha sobrava aí dava para a gente trazer para casa, tomar de manhã.

(Alexandra, NCM, Pública, Formiga)

Eu lembro de uma Ana Carolina que era muito boa, professora de música. Ela era muito gente boa, carinhosa com a gente, gostava de conversar, quando faltava ela chamava para perguntar o que estava acontecendo, essas coisas. Ela é mais carinhosa, dava mais atenção.

(Cecília, NCM Pública, Formiga)

Um caso interessante dessa lógica de avaliação foi a de Lauro, no que diz respeito à avaliação de alguns professores e da escola pública em geral. Abandonado pelos pais, Lauro e seus quatro irmãos foram entregues para a avó sozinha criar e passou por muitas dificuldades em sua infância. Ao ser perguntado

sobre a escola em sua época, menciona o carinho dos professores, mas nenhuma outra lembrança o marcou:

A gente ganhava roupa de colégio, da professora. Tinha amor. Hoje em dia as crianças não têm amor pelos professores. Eu às vezes tô vendo as entrevistas [na TV], o garoto agride a professora. Então tem que ter muito amor. Antigamente a gente tinha amor, a gente ia pro teatro. Era engraçado. Eu não tinha dinheiro pra festa junina. Aí ela dava roupa pra mim e pros meus irmãos. Aí nesses dias de festa a gente tava todo bonito. Mas a gente não tinha dinheiro pra comprar um cachorro-quente, um milho. Aí as professoras juntavam e davam uns tíquetes pra gente, eu todo bobo.

(Lauro, NCM, Pública, Cordovil)

Assim como Cecília e Alexandra, Lauro avalia o bom professor como aquele que dialoga, dá atenção, carinho e afeto – atributos não pedagógicos – e se esforça para remediar a situação precária dos alunos mais carentes – uma atribuição que não é do professor. Esse pensamento permeia a avaliação que ele faz da escola pública nos dias de hoje. Quando perguntado se faria diferença se seus filhos tivessem estudado em escolas particulares, Lauro faz uma afirmação que me surpreendeu, aplicando a lógica da dádiva, aliada a um modelo de referência de um caso de sucesso – o padrinho do filho que estudou em escolas públicas e na sua perspectiva foi bem-sucedido – para justificar sua preferência pelo ensino público:

O falecido padrinho dos meus filhos estudou em colégio público a vida dele toda e se formou duas matrículas no Estado e na Prefeitura. O ensino da pública antigamente era muito melhor. Não vou dizer que não tem professores que não faz por onde, mas não tem mais aquele amor não. Não é por eles não. Forçaram eles a ser assim, entendeu? Que tem professores aí que dava comida pros alunos. Hoje em dia não tem isso não. Eles têm medo dos alunos. [...] Mesmo se tivesse condições de pagar um colégio particular eu não pagaria porque eu acredito no ensino público. Acredito mesmo. Colégio particular dá aula pra senhoras de idade? O colégio público dá. Ensina a ler, ensina a escrever. Só pra você ver a diferença aí. Um colégio público dá mais oportunidade de que o colégio particular. Eles sempre doam. Colégio particular não doa nada.

(Lauro, NCM, Pública, Cordovil)

Numa lógica similar, alguns entrevistados exibiram uma convicção de que “quem faz a escola é o aluno”, e que, portanto, não faz sentido investir no ensino particular.

Eu tanto falo que não existe escola ruim, existe aluno ruim, entendeu?

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Eu prefiro botar na pública, se tiver que aprender vai aprender.

(Alba, NCM, Pública, Rocinha)

Eu acho que quando o aluno tem que aprender, quando tem que se esforçar mesmo, tanto faz o colégio particular como colégio público mesmo, vai do aluno.  
(Janete, NCM, Pública, Santa Teresa)

Se a avaliação da escola é feita com base em critérios não acadêmicos, a avaliação do desempenho dos filhos e deles próprios quando eram alunos segue o mesmo princípio. Bom aluno é o que não dá trabalho, não se desvia para o mau caminho, e cuja escola não chama os pais para prestar queixas por mau comportamento. O desempenho acadêmico na forma de notas, rotinas de estudo, cumprimento de tarefas escolares etc. está menos presente nas falas dos entrevistados.

*Como você era como aluno?*

Era bem. Eu não tinha muita bagunça. Reclamação minha eu nunca vi. Minha mãe nunca era chamada em escola por bagunça nem nada. Sempre foi normal.  
(Milton, NCM, Pública, Rocinha)

*[Seus filhos] São bons alunos, gostam de estudar?*

Assim, eu nunca tive problemas de reclamação, de ter que comparecer na escola sem ser em uma ocasião de reunião de pais. Nunca foi notificado para comparecer por mau comportamento ou por não estar prestando atenção na aula por isso ou aquilo.  
(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

Nunca me deu reclamação, até que foi bem na escola, nunca teve reclamação dele, sempre foi um bom aluno, só teve uma briguinha na escola, mas sempre foi um bom aluno.

*O que é ser um bom aluno?*

Assim, como é que fala? Como é, ai, ai esqueci. [pausa para pensar] Nunca deu trabalho na escola, isso que eu posso dizer, foi um aluno muito bom, entendeu? Não me deu dor de cabeça não.  
(Alba, NCM, Pública, Rocinha)

Outra característica que marca este grupo de famílias da NCM é o baixo nível de capital informacional. A busca de informações acerca das escolas dos filhos é feita quase que exclusivamente por meio do boca a boca. As escolas públicas brasileiras, em linha com a tendência neoliberal dos sistemas de ensino no mundo, são avaliadas por indicadores que medem a qualidade de ensino em cada escola. Para o ensino fundamental, o principal indicador é o Ideb, elaborado a partir da Prova Brasil que os alunos fazem ao final do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental. Para ensino médio, era divulgado anualmente um ranking com a classificação das escolas de acordo com a média de pontuação no vestibular, o

ENEM, que será substituído pelo Ideb. Embora, pelo menos no Rio de Janeiro, estes indicadores não sejam divulgados oficialmente pelas secretarias de educação, podem ser obtidos por meio da mídia ou pela internet. Não houve, entre as famílias investigadas, qualquer relato de busca de informações específicas destes indicadores na hora de escolher o estabelecimento de ensino. Os pais desconhecem, em sua maioria, a existência desses indicadores. Predomina, entre essas famílias, uma falta de capital informacional acerca do sistema de ensino em geral.

Eu nunca procurei assim estar vendo o ranking, qual escola melhor, qual escola tem um ensino melhor, ou ter essas diferenças de uma para outra. Então, assim, eu ainda não parei para estar analisando isso, mas é um assunto até importante para a gente poder estar parando, estar dando uma analisada.  
(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

A falta de capital informacional se estende a conhecimentos sobre escolas públicas de maior prestígio, como o Colégio Pedro II, as Faetecs, escolas militares etc. e os respectivos processos para se ingressar nelas. Quando indaguei sobre esse tema, Alba revelou que não tinha conhecimento acerca de escolas públicas de prestígio da cidade. Já Cecília confundiu um colégio público – o Colégio Pedro II – com particular, e lamenta que não conseguiu uma “bolsa de estudo”. Lasmar sonha com uma carreira militar para o filho, mas exhibe um discurso vago que denota falta de conhecimento sobre o sistema e das carreiras e processos de ingresso em escolas militares.

Eu queria que ele fosse do Exército, qualquer coisa, eu gostaria. Porque é uma carreira boa. Eu não tive essa oportunidade.

*Ele entraria no militarismo como?*

Tem o Exército e tem as Forças Armadas que tem que fazer prova para poder ver se passa. Agora se você for para Marinha ou fuzileiro, alguma coisa assim, você tem que fazer a prova para ver se você passa e vai fazer os exames, essas coisas assim.

*E você sabe quando é essa prova, em que época que faz?*

Mais ou menos, eu não tenho muita, eu posso até procurar saber.

(Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

A falta de capital informacional também se estende aos conhecimentos sobre oportunidades de bolsas oferecidas por escolas particulares, sobre carreiras, relações candidato-vaga e os níveis de dificuldade para ser aprovado para determinados cursos nas universidades públicas.

Eu quero fazer faculdade, mas não sei, eu tenho dúvidas ainda. Eu estava pensando em fazer Medicina. No caso, eu queria ser dermatologista. Mas eu também já pensei em ser policial. Eu queria, e quero tentar o ENEM. Eu sei que é bem difícil, porque precisa de bastantes pontos. [Mas] eu não procurei me informar ainda.  
(Cristiane, filha de Milton e Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Eu não sabia de bolsa não. Sei lá, eu acho que não, é difícil, até mesmo por falta de informação também. Eu não sei como que é o esquema dessas coisas assim de ter direito a ter bolsa, eu nunca me aprofundei sobre isso não.  
(Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

O primeiro relato de Cristiane, filha do casal Milton e Ilda, é bastante informativo. No momento da entrevista, ela estava iniciando o terceiro ano do ensino médio, em breve encerrará o ciclo básico de ensino e terá que decidir sobre a sua carreira. Uma das carreiras pretendidas por ela é Medicina, o curso mais concorrido entre os estudantes. Ela sabe que precisa de “bastante pontos”, mas não sabe quanto e não parece ter a noção do quanto está despreparada para essa empreitada. Em outro momento da entrevista, Cristiane revelou que até aquele momento praticamente não havia tido aulas de matemática durante todo o ensino médio. Para agravar a situação, em função dos conflitos do tráfico na favela da Rocinha, perdeu mais de um mês de aula. Ou seja, como se não bastasse a diferença da qualidade de ensino entre o sistema público e privado, Cristiane ainda sofreu com falta de professores, greves e interrupções em sua trajetória escolar no ensino médio, e é improvável que consiga competir com os estudantes altamente preparados – como vimos anteriormente – da CMA.

O baixo capital cultural e informacional das famílias deste grupo, os significados atribuídos à educação menos vinculados às questões acadêmicas, a menor mobilização das famílias por melhores oportunidades educacionais para os filhos, tudo isso coloca esse grupo em uma situação mais vulnerável. Alguns creem que seus filhos, diferente deles, irão fazer uma faculdade, mas dispõem de poucos recursos financeiros e culturais para tornar esse desejo realidade. Os discursos são vagos, imprecisos, e desprovidos de planos concretos para tal.

*Até onde você acha que ela vai?*  
Ela termina. Fazer umas coisinhas assim.  
(Alexandra, NCM, Pública, Formiga)

Vão seguir carreiras, fazer um estudo legal. Agora, depende deles também, eu cobro sempre, estou enchendo o saco direto, mas se tentar me enganar eles mesmos vão se enganar.

*Até onde eles podem ir?*

Ah, um ensino superior, pós graduar em alguma coisa, entendeu? É isso aí.  
(Lino, NCM, Pública, Formiga)

Para você colocar em um colégio particular, é mais fácil você guardar o dinheiro e investir na faculdade.

*Mas vocês estão fazendo alguma reserva para a faculdade dele?*

Não, não. Por incrível que pareça, eram os planos na época, mas não.  
(Angelica, NCM, Pública, Cordovil)

As falas dos entrevistados, como “fazer umas coisinhas” ou “pós-graduar em alguma coisa” denotam vagueza, hesitação e falta de assertividade quanto ao futuro dos filhos. Um fato interessante, observado nas famílias cujos filhos fizeram a transição do ciclo fundamental para o médio, é que a escolha do estabelecimento de ensino pode ser protagonizada pelo filho. Em alguns casos, os pais coparticipam, principalmente quando se trata de uma avaliação em que uma das opções é a escola onde o pai/mãe estudou. Em outros casos, a escolha é totalmente delegada ao filho(a):

Conversamos com ele [o filho], ele pegou algumas informações justamente em relação ao colégio X, e pegou algumas informações relacionadas ao Y. E ele acabou tendo a opinião dele se baseando em cima dos comentários que ele obteve de amigos, de algumas indicações.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

*Como foi a escolha do Colégio X?*

Mãe: Eu queria aqui mais perto. Aí deram o papel da escola, tem que ver na internet agora, tudo é pela internet. Entrou na internet, foi ele que fez a matrícula dele, aí ele está lá.

Filho: É porque a primeira opção que você colocar ia direto para escola automaticamente. Aí eu coloquei o Colégio X primeiro e eu fui direcionado para lá.

(Ilton e Alba, NCM, Pública, Rocinha)

Talvez pelo baixo capital cultural e informacional, ou por não saberem navegar a internet, ou simplesmente por acreditarem que nessa fase os filhos já têm maturidade para fazerem suas escolhas escolares, o fato é que alguns filhos protagonizam as decisões dos colégios do ensino médio. Em outros grupos esse protagonismo não foi observado.

### 4.3.2

#### Famílias da NCM Investidoras – Asfalto

Neste grupo, em geral, as decisões escolares são baseadas em uma composição de atributos que incluem preço, distância e qualidade/reputação da escola. Como a lógica predominante é de evitação de escolas públicas e o convívio com seu alunado, os pais dessas famílias procuram escolas privadas nas vizinhanças cujo preço caiba em seus orçamentos e que atendam suas exigências de qualidade. Para cada família, contudo, o peso relativo desses critérios na escolha da escola varia de acordo com a situação financeira, na maior ou menor importância atribuída à qualidade de ensino e no peso relativo das dimensões socializadoras e instrumentais que orientam as lógicas de investimento escolar. Em função de uma gama maior de variáveis de decisão, e também de situações de vida, esse grupo apresentou maior heterogeneidade quanto aos processos decisórios de escola. Um indicativo disso é a amplitude da faixa dos gastos com educação dos filhos nas dez famílias desse grupo, que variavam desde cerca de 230 reais a cerca de 900 reais. Neste grupo, portanto, é preciso avaliar as idiosincrasias de cada caso em particular. Contudo, apesar da heterogeneidade quanto ao tipo de escola escolhida, há homogeneidade quanto à lógica socializadora por trás de suas decisões: a evitação do convívio e as más influências do alunado da escola pública. Alguns casos selecionados, a seguir, ajudam a ilustrar essas decisões.

A mensalidade de 303 reais da escola em que Letícia (14) estuda atualmente é uma das mais baixas entre os entrevistados. Ela sempre estudou no sistema privado, mas trocou de escola algumas vezes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, sua mãe, Carina, recebia um auxílio creche da empresa em que trabalhava e depois sua mãe conseguiu uma bolsa em um colégio religioso. O colégio acabou, e Carina a matriculou em uma escola particular popular, cuja mensalidade era cerca de 200 reais. Decidiu retirar a filha da escola, porque a considerava “uma escola que tinha praticamente o ensino público, [...] não investia na infraestrutura também, era ventilador de teto, não tinha ar condicionado nas salas e os alunos passavam calor”. A escola atendia às necessidades socializadoras de evitação de convívio com as crianças da favela, mas, ao fazer a troca, Carina mostra que o critério “qualidade” exerce um papel importante também em sua escolha. A escolha da nova escola, considerada de ensino mais forte, foi baseada também no

preço, dentro de um conjunto de consideração de escolas da vizinhança. Em seu relato, percebe-se que houve mobilização para buscar informações sobre outras opções disponíveis:

A gente pesquisa os lugares mais acessíveis que dê para pagar. Eu cheguei a pesquisar algumas escolas, como o colégio X que tem ali na frente, o Y que é em Rocha Miranda, o Z... O colégio Z é o mais caro, eu acho que a mensalidade é quase seiscentos reais. O Y quatrocentos e cinquenta, quinhentos, o X seiscentos, então o mais acessível foi esse, e com o ensino um pouco melhor.  
(Carina, NCM, Particular Asfalto, Rocha Miranda)

Já o filho único de Miriam, Jadson (14), sempre estudou no mesmo estabelecimento de ensino situado no bairro em que a família reside. A dimensão socializadora de evitação da escola pública, também é presente no discurso de Miriam:

Eu preciso manter ele ali porque você não vê muita esperança pra esses meninos de colégio público. Não que eles não queiram nada. Muitos deles, às vezes, são crianças boas que vão pro colégio tentando uma coisa boa e quando começam a se misturar, a se envolver com outros colegas, começam a ficar no mesmo nível. É aquele negócio, não é bom se misturar com quem não presta, eu não gosto. Eu sou uma mãe muito chata quanto a isso. Eu gosto de selecionar as amizades dele.  
(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

Contudo, as questões acadêmicas e a dimensão instrumental da educação têm peso muito importante também na decisão pela escola privada que, segundo ela, tem uma excelente reputação na região: “é um colégio muito conceituado no bairro. Tem um ótimo ensino”. Ela citou a plataforma de ensino adotada pela escola como um fator diferencial, uma vez que há “escolas mais conceituadas que a dele que fazem esse tipo de ensino também”. Miriam destaca o ritmo puxado do colégio, que aplica provas difíceis e simulados longos aos sábados, que exigem que Jadson tenha que estudar intensamente. Além disso, no que tange à dimensão socializadora da escola, Miriam vai além da lógica de evitação, e destaca o lado positivo das amizades formadas e do ambiente acolhedor e “família” da escola:

Ele gostou muito do colégio e foi ficando. É uma escola muito família, que tem ensino maravilhoso, é acolhedora. Eu acho muito ruim você ficar pulando assim de colégio em colégio. [...] Você tem que ter uma referência. Aquele é o colégio que você vai começar e vai ser o que você vai terminar. [...] Pra ter o mesmo ensino, as mesmas amizades, a mesma família. Lá é um colégio acolhedor, muito bom, e ele foi ficando, tanto que ele não queria sair. [...] Ele tem até medo de se relacionar fora do colégio, que eu pedi a ele que fizesse prova pro CEFET pra fazer um segundo grau técnico ou alguma coisa e ele tá com medo de largar o colégio e não encontrar outros amigos, não encontrar esse aconchego, esse carinho todo, essa



família que ele fez lá dentro. Então assim, tá até meio complicado de tirar ele, pra melhorar financeiramente.

(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

Miriam menciona que gostaria que o filho fizesse um concurso para uma escola técnica pública de renome, que aliviaria o orçamento doméstico. A mensalidade da escola, 546 reais, é relativamente alta para a região. Miriam também paga 170 reais de transporte escolar e 150 reais de curso de inglês, um total de 866 reais gastos com a educação de Jadson, sem contar o material didático e uniforme escolar. Cerca de 30% da renda do lar – composta pelos rendimentos de Miriam, sua mãe e sua avó, que moram no mesmo apartamento – é comprometida com a educação de Jadson e a família se aperta como pode para mantê-lo na escola particular e concretizar o sonho de Miriam de dar ao filho o que não conseguiu: ingressar em um curso superior.

Ele tem um caminho muito mais longo a percorrer, e esse caminho dele vai ser muito mais brilhante que o meu, com certeza. [...] Eu peço a Deus que me dê vida e saúde pra trabalhar e pagar até pelo menos o segundo grau dele, porque ele vai fazer uma faculdade, um Enem e vai passar. Em nome de Jesus, eu tenho fé. Porque eu não quero jogar o meu filho num colégio público devido à falta de dinheiro porque eu vou jogar toda aquela esperança, tudo aquilo que eu tinha guardado pra ele no lixo.

(Miriam, NCM. Particular Asfalto, Olaria)

Comparado à Carina, em cujo discurso o preço e a localização foram centrais nas decisões de escolha, Miriam apresenta um discurso mais plural e maior equilíbrio entre as dimensões instrumentais e socializadoras que abrangem tanto a evitação do contato indesejável com as crianças da escola pública quanto o apreço à formação de laços sociais duradouros com os da escola acolhedora. O preço foi ressaltado apenas como uma demonstração do sacrifício e da resiliência da família no investimento no projeto escolar e de vida do filho. Um detalhe importante: a renda per capita das duas famílias era muito similar, e não havia despesas de aluguel em nenhum dos dois casos.

A família que apresentou o maior percentual de gastos em educação foi a de Clarissa e Jonas, moradores do Cachambi. Em um determinado período, quando pagavam pelos estudos dos dois filhos, cerca de 41% do orçamento doméstico era comprometido com educação. Clarissa cresceu no bairro do Cachambi, no subúrbio, na casa onde mora com Jonas e seus dois filhos. A favela do Jacarezinho era

relativamente afastada da casa, mas aos poucos foi se expandindo, e hoje os territórios de sua casa e a favela estão imbricados. A não ser pelo tamanho, fachada e arquitetura da casa, e a rua de asfalto que a separa da favela, é praticamente impossível distinguir os territórios. Aliás, classificar esta família como NCM Asfalto foi orientada mais pelo perfil da família do que pela localização geográfica. Assim, Clarissa cresceu vendo a favela invadir o seu território, vivenciando a escalada da violência na região e gente de sua convivência sendo atraída para o crime, com desfechos trágicos:

Mudou muita gente, morreu muita gente... Jovens, da minha idade... Muitos se envolveram, ficaram viciados e acabaram morrendo. Aí foi morrendo e o pessoal que vai chegando a gente já não foi renovando as amizades. São poucas [amizades], porque se você viver num lugar assim, como nós vivemos aqui, é difícil.  
(Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Os filhos do casal, Nelson (16) e Horácio (12), vivem entre dois mundos. São criados dentro de casa para não terem contato com as crianças e jovens da favela. Por sua vez, os amigos de colégio dos filhos não frequentam a casa de Clarissa e Jonas por medo da insegurança do local.

Daqui não tem, nunca teve [amigos], porque eles ficam muito dentro de casa, então não tem amigos aqui. Nunca deixei, eles acostumaram, eu acho... Por causa da violência, por causa das companhias. [...] eu acho ruim, acho que eles não têm infância, porque, assim, eu brincava, eu saía, ia para festa, tinha muita festa americana. Hoje em dia quase ninguém faz festa. Eles acabam sendo discriminados por morarem aqui. A maioria não vem. Quando saiu esse negócio de consignado eu peguei um empréstimo para fazer o aniversário dele numa casa de festas. [Aí foi] a escola toda, ele tinha seis anos, foi a escola toda. Sempre eu convidava e fazia, [mas] ninguém vinha, era só a família. Então ele já tem esse trauma.  
(Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Essa lógica permeou também a orientação dos pais em matricularem seus filhos em escolas particulares desde os anos iniciais do ensino básico. Diferente de Carina e Miriam, cujas residências eram mais afastadas das favelas do território, Clarissa e Jonas moram praticamente dentro da favela, e vivem com os problemas diários de uma comunidade violenta. Na fase de campo da pesquisa, por exemplo, tive que desmarcar duas vezes a entrevista com o casal em função de um conflito armado na favela do Jacarezinho. Nesse contexto, naturalmente, a dimensão socializadora de evitação da escola pública é fortemente presente no discurso dos pais:

Me preocupa que no colégio público... não sei até se você vai tirar tudo que eu vou falar, mas colégio público é muito ruim, as crianças são... tem a criança do colégio particular que é indisciplinada e tem a do colégio público, mas eu acho que no colégio público deve ser muito maior. Então eu acho que se misturar é mais uma preocupação que você tem.

(Jonas, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

O nível social na escola, por ser colégio particular, o linguajar, a maneira de eles se comportarem, é totalmente diferente, eles são totalmente diferentes das crianças daqui. Não é porque são meus filhos, mas eles são educados, são tranquilos, quase não falam palavrão, a brincadeira deles é outra. A brincadeira dessas crianças aqui ou é soltando pipa ou é brincando de dar tiro. Tem uma arma de madeira que eles fazem, tipo um estilingue, só que no formato de um fuzil, e ficam brincando de matar, de ser bandido. E eles nunca brincaram assim, então eu acho tudo isso é convivência na escola.

(Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Apesar da dimensão socializadora ter um peso relevante, Clarissa utiliza um processo decisório diferente do de Carina, para quem o atributo mais importante é “não ser uma escola pública”. A partir daí ela utiliza o atributo preço – abaixo de um patamar que estava disposta a pagar (por isso descartou algumas escolas de maior reputação de ensino, porém mais caras), e por fim considerou a qualidade de ensino como fator de decisão final, entre as opções que restaram. A lógica de Clarissa, mostrou-se diferente. Tal como Carina, ela evita a escola pública, pelos mesmos motivos socializadores. Mas procura escolas de melhor reputação. O preço só é levado em consideração caso seja inviável para o orçamento da casa. No discurso de Clarissa, o atributo qualidade de ensino tem maior peso. O filho mais velho, hoje em uma escola técnica de prestígio da cidade – o que aliviou os gastos da família – passou por colégios de prestígio da região.

Quando saiu do CA eu já coloquei ele no colégio X, que eu já não tive coragem de colocar no público, ele já vinha ali acostumado na creche particular... No sexto [ano] ele foi para o Colégio Y. Ele só saiu do X porque ele tem déficit de atenção. Ele é muito inteligente, tirava boa nota e tudo, só que atrapalhava a turma, porque conversava muito, e aí a pedagoga, junto com a professora, chamaram e me orientaram a colocar ele num colégio mais forte para ver se prendia a atenção dele. Aí quando foi para passar para o sétimo ele repetiu. [...] Eu fui na escola e ele já não queria mais ficar lá porque disse que os professores estavam de pinimba com ele. Aí eu fui e botei no Colégio Z. Ele fez o bolsão e ganhou 30% de desconto, mas ainda era muito puxado para a gente, porque [a mensalidade] era 1.600 reais. Hoje ele está no CEFET, mas se eu pudesse eu também deixava ele no Z, porque o ensino é totalmente diferente, e ele só passou no CEFET porque ele estudava no Z. Se ele viesse de qualquer outro colégio acho que não teria passado, então nem passa pela minha cabeça. O mais novo, ano que vem, se Deus quiser, também vou me apertar, vou lá chorar uma bolsa e eu vou ver se consigo botar ele lá também no Z, porque o ensino de lá realmente adorei. O colégio [do filho mais novo] na minha

opinião é um público melhorado. Assim, não tem aquela visão de ensinar, acho que o objetivo deles mesmo é ganhar dinheiro. Eu vejo muita diferença entre os dois. (Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

O discurso de Clarissa é fortemente orientado também pelas questões acadêmicas. Tendo seus filhos passado por escolas diferentes, Clarissa pode avaliar a qualidade de ensino dos diferentes estabelecimentos. Essa orientação, no entanto, não é plenamente compartilhada por seu marido, que mesmo tendo a percepção que “a escola pública é muito ruim” e que “se misturar é mais uma preocupação que você tem”, diverge de Clarissa em relação às decisões tomadas ao longo da trajetória escolar do filho mais velho.

Foi [uma decisão conjunta], no início, depois eu já achei que não, porque o Nelson ia para a escola para ficar de sacanagem. Eu falei, “para a gente pagar o colégio e você ficar de sacanagem então eu te boto numa escola pública, que eu estou jogando meu dinheiro fora”. Aí foi se conscientizado, fez a prova para o CEFET, então valeu a pena. [...] Quem sempre mais fez questão [de escola particular] foi ela. Ela que sempre também bateu pé, vamos botar, então vamos botar, mas... (Jonas, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Além de revelar o protagonismo da mãe nas questões escolares, o relato de Jonas revela uma divergência de orientações entre pai e mãe, uma característica comum nas famílias da NCM investidora. O investimento nos projetos escolares dos filhos é quase sempre uma iniciativa da mãe, pelo menos no início. Essa perspectiva diferente dos pais é mais forte e difícil de ser rompida quando o filho não se dedica aos estudos:

Era o motivo de ele não querer nada, e a gente estava se apertando para ele não fazer nada. Então chegava para ele “olha, se você não passar de ano você, ano que vem vai estudar no colégio público”. Aí ia, passava, mas teve um ano que ele repetiu. Eu virei para a Clarissa e falei “e agora?”. E a Clarissa, “não, é o colégio que está de perseguição”, que ele sempre falava que no colégio estava todo mundo de perseguição com ele. Aí a Clarissa, “então vamos tirar ele do colégio”. Aí tiramos, botamos num colégio mais caro. [...] Agora que ele passou para o CEFET, que a gente tinha conversado com ele “olha, não dá para pagar, o negócio ficou preto, está ruim, esse dinheiro que a gente está gastando com a tua escola a gente pode investir em outra coisa. Você vai fazer a prova do CEFET, você tem que passar. Se você não passar não vai dar para pagar escola para você”. Aí acho que ele caiu na realidade, foi, fez e passou, tirou um peso das nossas costas. (Jonas, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

O evento da repetência foi o estopim que acabou com a tolerância de Jonas. Não fosse a resiliência da mãe, Nelson provavelmente teria ido para uma escola pública. Essa tensão é replicada em outras famílias cujos filhos não correspondem aos esforços dos pais.

Pai: A gente pensa [em colocar o filho em uma escola pública].

Mãe: Por ele já estava.

Pai: Esse ano ele repetiu. Na hora, eu falei, “tira”, porque é um investimento que vai por água abaixo. Eu falei para ela, “tira, bota no público, e com esse dinheiro da mensalidade a gente paga um curso, a gente investe em outra coisa”. Porque é mensalidade, é material, é uniforme, é tênis, então são vários fatores que vai tudo por água abaixo. Então se eu botar ele no público eu vou ter mais um dinheirinho que eu posso investir.

(Anelise e Edmilson, NCM, Particular Asfalto, Penha)

No caso de Diana e Lúcio, a repetência provocou a perda de um auxílio da empresa em que trabalhavam, que custeava 80% do valor da mensalidade do colégio. Apesar das dificuldades financeiras que o casal teve – queda de padrão de vida em função de um período de desemprego de Lúcio e queda substancial nas comissões de venda do trabalho de Diana – o filho permaneceu na escola particular, em função da insistência da mãe:

Continuamos com ele no colégio particular, que paga menos. [...] ficamos com medo de colocar ele num colégio público e ele acabar se envolvendo [...] Aí a gente resolveu ver esse colégio que é mais baratinho aqui perto de casa. É um colégio antigo aqui no bairro, desde que eu sou criança esse colégio existe, e a questão também do valor, dos particulares é o que tem o valor mais acessível.

(Diana, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

O revés financeiro da perda da bolsa decerto influenciou a decisão de trocar o filho para uma escola mais barata, mas o que parece ter pesado mais foi o desempenho escolar do filho, e não a questão financeira. Depois que perdeu a bolsa, Diana chegou a fazer um esforço em colocá-lo em uma escola considerada por ela como de ensino mais forte, e de preço mais alto também, mas acabou desistindo porque o filho não mostrava interesse e comprometimento com os estudos.

[O atual] é um colégio particular antigo, é um colégio bom, é mais fraco, bem mais fraco do que o que ele veio, mas ele não é aquela criança interessada em estudar. Então, na minha cabeça, ele tem que concluir os estudos, e quando ele amadurecer, que ele realmente ver que o estudo é tudo, aí sim. Não adiantava querer colocar ele no colégio [melhor], a gente até tentou, para ver se puxava por ele, mas não rolou.

(Diana, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

Diferente de Diana, Lúcio não partilha do medo que a escola pública possa levar o filho para o mau caminho. Ele se espelha em seu próprio exemplo de menino criado na favela e que não se desviou porque acredita ter tido uma criação rígida, que o orientou a seguir o caminho certo. Lúcio crê que, se replicar essa abordagem aos seus filhos, isto pode ser evitado. Já Diana não pensa da mesma forma, ao menos em relação ao filho mais velho, cujos comportamentos, em vários momentos sinalizam para a mãe que ele tem certa atração pelo “lado ruim”.

Pai: Eu fui nascido e criado no morro, muito dos meus amigos escolheram o caminho que acharam mais fácil. Então, poucos estão vivos, por quê? Acharam que era mais fácil. Então quer dizer, cada um, vai quem quer, esse negócio de dizer fulaninho que deu, não, nada a ver, você vai porque você é curioso, você quer saber, quando vê já era, e se não tiver aquela pessoa atrás ali também, “não é isso, o caminho é esse”, se não tiver alguém ali policiando, com certeza vai indo. Eu tive, a minha mãe ali, o meu pai, “olha isso está errado, não é isso, o caminho é esse”, sempre ali.

Mãe: É, eu sei que é que ele [marido] falou, não adianta, você pode andar com a pessoa que vai querer te arrastar para o lado ruim e você não ir, mas eu tenho medo, eu não sei se ele não vai querer ir. Ele conseguiu [marido], apesar de estar ali vivendo naquele meio que favorecia tudo para ir para o mal e graças a Deus não foi, mas, assim, meu filho é outra pessoa, a gente não sabe.

(Diana e Lúcio, NCM, Particular Asfalto, Abolição)

É bem provável que Jeferson, o filho mais velho, estivesse estudando em uma escola pública caso a mãe não insistisse. Os orçamentos domésticos mais apertados nessas famílias muitas vezes tornam mais saliente uma perspectiva de retorno do investimento, quando o desempenho e interesse do aluno não correspondem.

Esse ano eu puxei a orelha dela, falei “você vai melhorar, porque eu não estou pagando escola para você ir para escola e não fazer nada”. Ela quase repetiu de ano, ela me deu muita dor de cabeça. No curso [de inglês] a mesma coisa. Ela me dizia que não enxergava o quadro direito, então eu fiz um óculos para ela, falei, “agora você não tem mais desculpa, eu quero resultados, porque eu estou investindo em você, então eu quero”.

(Alice, NCM, Particular Asfalto, Engenho Novo)

Desde que ele mereça, desde que ele dê o valor, sei lá. Não sei se eu estou errado nisso, que meu filho é muito genioso, não sei se eu vou conseguir isso, mas a ideia é, se ele não merecer sinceramente eu não vou dar nada, vou restringir ao mínimo para ele entender que na vida ninguém ganha nada. Agora, enquanto ele merecer, nem que eu tenha que ter outro trabalho ele vai conseguir fazer os cursos dele, nem que eu tenha que trabalhar de madrugada em alguma coisa, de segurança ou garçom, nem que eu tenha que fazer qualquer outra coisa ele vai fazer os cursos dele, essa é a ideia.

(Nelson, NCM, Particular Asfalto, Vila Isabel)

Essa relação risco-retorno dos investimentos escolares, adotada especialmente nas famílias cujos filhos apresentam baixo desempenho acadêmico e desinteresse pelos estudos, não ocorre no grupo da CMA, no qual os pais reagem aos insucessos e desinteresse dos filhos ora com mudanças de escolas ora recorrendo ao apoio profissional de professores particulares, psicopedagogos, psicólogos ou médicos, enfim, toda uma parafernália para lidar com essas questões. Não observei o discurso “estou pagando, logo quero resultados”, comum nas famílias da NCM do Asfalto, nas famílias da CMA.

### **4.3.3**

#### **Famílias da NCM Investidoras – Favela**

O que caracteriza os pais das famílias da NCM Investidoras que residem em favelas é uma forte mobilização e maior capital informacional sobre o sistema de ensino para buscar as melhores oportunidades existentes no sistema privado para os filhos. Esse protagonismo é exercido em geral pelas mães, que fazem da educação dos filhos os seus próprios projetos de vida. Elas se atualizam sobre oportunidades existentes e utilizam esse conhecimento e sua rede de contatos para descobrir que escolas oferecem bolsas, onde há projetos sociais disponíveis e quais os processos e caminhos a serem percorridos. Com o tempo, vão aprendendo e adquirindo conhecimento sobre o sistema, formando redes de relações voltadas para dar o melhor para seus filhos. Neste grupo, na maioria das vezes, o processo de escolha de escola é orientado pelas oportunidades de bolsas de estudos. As mães buscam informações sobre quais escolas disponibilizam bolsas, de preferência integral, e dentro desse conjunto de consideração de escolas – normalmente bastante limitado e concorrido – matriculam os filhos onde foi possível conseguir a bolsa de estudos. Essas mães protagonistas são orientadas por uma lógica instrumental de dar as melhores oportunidades educacionais aos seus filhos, em um projeto de mobilização social, que às vezes pode não ser plenamente consciente, mas está presente. Neste grupo, raramente se fala em ocupar a mente ou em evitar o convívio com o alunado da escola pública. O que predomina é o projeto de mobilidade social que possa preparar os filhos para empregos mais dignos e um futuro fora da favela.

Um dos exemplos mais marcantes dessa intensa mobilização foi o de Ana Lúcia, moradora da favela Chácara do Céu, uma pequena comunidade carente

vizinha à favela do Vidigal, na Zona Sul da cidade. A filha mais nova, Milene (15), sempre estudou em escolas particulares de boa reputação. Já nos anos iniciais, a mãe a matriculou em uma creche filantrópica, mantida por uma igreja no bairro nobre da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro. Tomei conhecimento mais tarde, em outras entrevistas, que a admissão nessa creche depende de considerável esforço de mobilização e rede de conhecimentos. Dali, Ana Lúcia a transferiu para o colégio S., uma escola religiosa tradicional próxima à favela do Vidigal, que também oferece bolsas muito generosas às famílias do entorno. Durante o tempo em que a filha estudava no ensino fundamental I, Ana Lúcia foi tomando conhecimento de outra escola na região, que, segundo ela, gozava de boa reputação. Começou então sua mobilização para transferir a filha para esta escola.

*No ano anterior você já tinha tentado colocar lá?*

Sem conhecer ninguém, porque, como é que faz? Vai lá e pergunta ao porteiro como é que faz, aí o porteiro: “ah, faz uma cartinha, bota na secretaria...”.

*Como é que você ficou sabendo da escola?*

Porque a gente passava direto, é caminho, é vizinha à creche que ela estudou, conhecimento, tem filhos de amigos meus que estudaram lá, amigas minhas que estudaram lá, amigas de trabalho agora, são bem mais novas do que eu, e conhecimento, muita gente estuda lá.

(Ana Lúcia, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

A primeira tentativa foi frustrada, mas no ano seguinte Ana aproveitou a influência da patroa, e por meio desse contato conseguiu a vaga para a filha:

Eu falei [à patroa], “meu sonho é minha filha estudar nessa escola, é uma escola muito boa”. Aí ela, “É mesmo? Vou falar com a...”, a namorada dela, ela foi e conseguiu. “Você só faz a cartinha a punho por que você quer, que você já tentou um ano e não conseguiu que eu vou entregar”. Aí eu fui, fiz a cartinha, ela entregou, a Milene teve que fazer uma provinha de matemática e português e ela conseguiu. Aí eles me ligaram, foi assim que eu consegui...

(Ana Lúcia, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Neste caso, pode até parecer que foi um acaso, ou sorte de Ana Lúcia, mas não fosse o capital informacional da mãe, que buscava conhecimento sobre as boas escolas da região, e a mobilização e insistência em pedir uma vaga para a filha, isso não teria ocorrido. Anos depois, Ana Lúcia precisou novamente se mobilizar. A escola não disponibiliza turmas para ensino médio e ao final do nono ano, a filha teria que mudar de escola. No último ano do ensino fundamental, Ana Lúcia investiu intensamente em aulas de reforço para preparar a filha para as provas de seleção para bolsas e concursos. Ela descreve sua mobilização:



Antes de ela terminar eu já estava vendo escola, bolsa, perguntando a um, perguntando a outro. Eles têm uma relação de escolas que eles encaminham também para você fazer prova. Aí eu fui procurando onde tinha, ligava, “tem bolsa, pode fazer prova?”, fiz em todas as escolas particulares onde ela pode fazer. [...] Foi aonde teve esse processo todo do bolsa carioca, o projeto da Milene é o bolsa carioca. Porque ela tem um amigo que também estudou no M, terminou o ano passado, os dois amigos dela, inclusive o Jaime, que caiu pra dentro para ela fazer a prova e conseguiu, deu reforço para ela durante dois meses, eu paguei ele... Aí quando o Jaime começou a dar esse reforço para ela foi onde eu acho que ela melhorou muito, conseguiu ficar em décimo sexto lugar em quarenta e duas vagas [do Bolsa Carioca]. Hoje a escola da Milene é três mil reais o colégio, fora o material. O material foi todo fornecido, só de livro foram três mil e oitocentos reais, eles mostraram para a gente a nota fiscal dos livros.

(Ana Lúcia, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Essa mobilização se estendeu para atividades extracurriculares. Milene já fez jiu-jitsu, natação e polo aquático em projetos sociais gratuitos e fez inglês com bolsa em um curso renomado, novamente mediante intensa mobilização da mãe:

Fez Cultura Inglesa, ele [marido] pagou até o W, aquele curso de inglês para ela, mas ficou muito caro. Aí não estava legal também o curso, aí eu consegui [bolsa] também na Cultura. [...] Foi a maior luta para conseguir, ia para lá às seis horas da manhã.

(Ana Lúcia, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Percebe-se nos depoimentos de Ana Lúcia um enorme esforço de mobilização da mãe para cada etapa do ensino de sua filha. Ana se comporta como uma caçadora de oportunidades educacionais para a filha. Ela fuça por conta própria, mobiliza suas redes de relacionamento, visita e madruga na porta de instituições e realiza todos os esforços que estão a seu alcance para conseguir vagas em instituições de ensino particulares de boa reputação para a filha.

No caso de Janaína e Felipe, moradores da favela do Vidigal, a escolha inicial de escola para a filha Isadora (19) foi orientada por um misto de lógica utilitarista – estudo em tempo integral representava uma conveniência para os pais que trabalhavam – e de busca por um ensino forte. Nos anos iniciais de escolarização, Isadora frequentou uma creche na própria comunidade e aos quatro anos foi matriculada em uma escola de período integral muito tradicional localizada no bairro de Botafogo, que atende, em grande maioria, crianças de favelas como Rocinha, Vidigal, Santa Marta etc.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Informação obtida junto ao website da escola

Eu fiz inscrição lá, onde minha sobrinha já havia passado e era um colégio integral, ela pegava sete e meia e saía quatro horas da tarde, então dava para a gente trabalhar. Então foi onde nós colocamos ela nesse e era só de menina, de freira. [...] Porque, na verdade, a gente sempre quer o melhor, então como no meu caso eu já não tive muito estudo, sei como o ensino é. Antigamente, na minha época, o ensino era bem melhor do que é hoje, hoje a aprovação é automática, vão só jogando as crianças e já tinha muitas crianças na minha família que a gente vê crescer e não vê chegar a lugar nenhum. Eu achava que eu tinha que fazer um diferencialzinho e aí optei mesmo pelo particular. [Foi uma questão] de ensino e por ter a disponibilidade de ela ficar o dia inteiro lá dentro, [...] batia com nosso horário de trabalho, a gente não ficava tão preocupado que ela estava lá dentro o dia inteiro e a gente trabalhando. [...] Além de ser um colégio muito bom, e era puxado, tinha vários ensinos ali dentro, brincadeirinha, tinha tudo as coisinhas para ela, então ela ia ficar ocupada, ia estudar e ia fazer atividades.

(Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

No relato, Janaína utiliza duas referências para reforçar sua orientação. A primeira, positiva, de sua sobrinha que havia estudado na mesma escola. A segunda, negativa, das outras crianças na família que estudaram no sistema público e “não chegaram a lugar nenhum”. Diferente de Ana Lúcia, cuja filha sempre estudou com bolsas integrais, a escola de Isadora era paga. Em valores atualizados, Janaína e Felipe pagavam cerca de 200 reais de mensalidade. Apesar de ser um valor bem mais modesto do que a maioria das escolas da Zona Sul da cidade cobram, os gastos com livros didáticos e transporte – a escola fica relativamente longe do Vidigal – não são negligenciáveis para uma família da NCM, ainda mais levando-se em conta que, na época, a situação financeira do casal era menos confortável. Janaína revela o impacto desses custos no orçamento quando sua filha mudou para outro colégio particular localizado em um bairro mais distante:

Eu acho que o primeiro impacto foi a lista absurda. A lista, a quantidade de livros. Mais de mil reais. Mais quatro passagens, você imagina isso! O transporte, o custo do lanche, então o primeiro impacto foi esse, mas que também não me desmoronou de imediato não. Eu falei “não vou me abalar”.

(Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental, Janaína e Fábio precisavam encontrar outra escola para Isadora, pois o colégio não oferecia o ensino fundamental II. Começou então a mobilização para a continuidade da educação privada da filha. Janaína pagou por um curso preparatório para a filha prestar concurso para colégios públicos de qualidade e processos seletivos para bolsas em colégios particulares de prestígio da região. No final, Isadora conseguiu uma bolsa integral no colégio V, onde concluiu o ensino médio. No momento da entrevista,

estava cursando o primeiro período de Direito na UERJ. A mobilização da família também se estendeu para a obtenção de uma bolsa parcial em um curso de inglês. Nota-se aqui um senso de planejamento e antecipação muito distinto das famílias da NCM Pública.

A turma antes dela, as crianças lá [que foram para o colégio V] estavam com dificuldade [no inglês]. Então aquilo ali já me alertou, e aí quando colégio chamou, falou que ia ter essas vagas para o curso de inglês que eles tinham conseguido, que também iam ser crianças selecionadas, eu falei, “ela está dentro”, porque eu já estava pensando lá na entrada no colégio V, como seria o inglês dela lá. (Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

No colégio V. havia uma feira de livros no início de cada ano letivo, em que os alunos trocavam livros usados. Mas nem sempre era possível conseguir todos. Janaína descreve os malabarismos e estratégias mobilizadas para fazer o orçamento render ao máximo:

Eu ia muito em sebo. Como que eu corria aquela cidade inteira atrás de sebo! A gente já via quais os livros mais caros, então quando a gente ia trocar a gente já trocava por aquele livro mais caro, depois a gente pensava nos outros. (Janaína, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Essa mobilização para conseguir bolsas e descontos para os filhos, mais ou menos intensas em cada caso, foi recorrente em todas as famílias desse grupo. O depoimento de Graziela mostra a persistência e resiliência destas mães protagonistas.

Toda a semana eu ia lá, aí a menina falou assim, “olha mãe para você conseguir uma vaga aqui é muito difícil, você tem que vir aqui a semana inteira”. Eu falei “está bom”. Duas, três vezes na semana batia lá. Aí por tanta insistência, ela falou “eu não aguento mais ver essa mãe aqui, vem a primeira vaga e bota esse menino”. Aí ela foi e botou, conseguiu a vaga para ele. A Luísa a mesma coisa, quando foi para o primeiro ano, com seis anos, a gente conseguiu uma vaga para ela com o ex-patrão do pai dela que era primo do presidente do colégio J. e ele conseguiu a vaga [...] tinha que escrever uma cartinha pedindo ao presidente. Meu marido tem um amigo que trabalha lá no J., “não precisa não, me dá os detalhes que eu trabalho lá e vou conseguir a vaga para ela”. Só que ele não conseguiu. No dia vinte e quatro de novembro, o nome da Luísa não estava na lista. Aí eu falei, “Guima [marido] a gente não conseguiu, o nome da Luísa não está lá. Então você fala com ele, você vai perder sua vergonha agora que você vai falar com ele”. Aí nisso passou-se um tempão, eu falei, “Guima, dia vinte e seis de dezembro, saiu toda lista já, não vai chamar mais ninguém, e agora a Luísa vai fazer o quê?”. Ele estava com o patrão do lado, aí [o patrão] ligou na mesma hora, sócio da instituição, aí falou com o presidente. No dia vinte e seis de tarde a moça me ligou, “olha, é a mãe da Luísa? Você pode trazer os documentos dela aqui, vir aqui fazer a inscrição que saiu a vaga para ela”. “Obrigado senhor!”. Aí fui correndo lá, tinha dois dias para fazer

tudo, atestado, exame, tudo, eu corri, fiz tudo dela, dia vinte e oito fui lá e consegui a matrícula dela.

(Graziela, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Além da intensa mobilização de Graziela para as questões escolares tanto do filho quanto da filha, outro aspecto importante se destaca: a vividez e os detalhes de seu relato. Graziela descreve com riqueza o processo como obteve as vagas para seus filhos, com detalhes de datas e sequências dos eventos mais críticos na obtenção de bolsa para a filha na escola de prestígio da região. Isso contrasta com os relatos do grupo da NCM não investidora, cujas informações são menos vívidas e menos detalhadas. Em alguns casos, até mesmo informações básicas como o nome da escola dos filhos é esquecido:

*Eles todos estudaram no colégio Guiné Bissau?*

Não, estudaram no colégio lá embaixo. Esqueci o nome. Não sei o que lá Mourão. (Lauro, NCM, Pública, Cordovil)

O Gílson estuda no... aonde que estuda mesmo o Gílson? Agora esqueci o nome da escola.

(Lasmar, NCM, Pública, Formiga)

*Em que série que ela está?*

Acho que no primeiro ano do segundo grau. Acho que é. Primeiro? Não. É primeiro? É.

[Filha estava na verdade iniciando o 2o ano do ensino médio]

(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

O depoimento de Rute, do Vidigal, é mais um exemplo de intensa mobilização e de uma vívida descrição da busca da mãe por escolas de prestígio para a filha desde os anos iniciais de escolarização da filha:

A idade para entrar no colégio S. são três anos completos. Ela faria três anos em maio. Como tinha que ter os três anos completos em fevereiro ela não pode entrar. Então, eu passei um ano tentando colocar ela na escola. Foi até onde eu fui ver o colégio P., era muito caro. No D., tentei bolsa, mas também era muito caro para a gente pagar. Era só ele trabalhando. Eu falei “quer saber, vou esperar aqui e ano que vem é certo de eu conseguir, que ela já vai estar com três anos”. Então, eu fui ensinando a ela e ela aprendendo. Ela sempre teve uma facilidade de aprender. Aí coloquei no S. Sempre se destacou.

(Rute, NCM, Particular Favela, Vidigal)

A filha de Rejane, moradora do Vidigal, também estudou no colégio S. até o nono ano do ensino fundamental. Apesar de sua mobilização para conseguir uma bolsa integral em escolas de prestígio, não teve sucesso e optou pela bolsa parcial

em um colégio particular. O valor da mensalidade, mesmo com considerável desconto, é elevado para seus padrões. Mesmo assim, ela não abre mão de colocar a filha em uma escola particular de qualidade:

*Na época quais eram as opções, como é que você se informou?*

Teve o colégio I., teve o colégio S.P., mas ficaram muito caro, aí a nora da minha tia... ela trabalha lá no colégio S.C., na secretaria. Ela falou “lá é bom, lá desconta” [...]aí eu consegui, eles me ligaram falaram “olha, ficou por seiscentos”, eu falei “está ótimo”. Mas o colégio é muito bom. Ela sempre estudou em particular. O que eu falo para ela, “a única coisa que eu posso te dar no mundo é o estudo”.  
(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Esse perfil de mães protagonistas e mobilizadas para conseguir vagas em escolas de prestígio é bem distintivo deste grupo da NCM. Nas famílias da NCM não investidora notei alguns poucos casos de procura por oportunidades de bolsas em escolas particulares, mas não com a mesma persistência e tenacidade.

*Você alguma vez chegou a buscar [bolsas em escolas particulares]?*

Não. Nunca consegue. Por isso que eu também nunca tentei.  
(Raimunda, NCM, Pública, Formiga)

A gente não teve muita busca não, só esses dois colégios que são os mais procurados, dentro da alternativa para a gente, mas os outros não. [...] O colégio B é porque eles têm uma vaga limitada para nós que temos renda, e ali o SA também, mas aí não conseguimos.

*E tentaram outros anos?*

Não, foi só um ano...  
(Teresa, NCM Pública, Formiga)

Nem sempre foi possível manter os filhos no sistema particular de ensino quando se muda de um ciclo para outro. No Vidigal, o colégio S. é sempre uma alternativa considerada de bom custo-benefício, mas o colégio não oferece o ensino médio, e ao final do ensino fundamental II, nem todas as mães conseguem o mesmo desfecho de Ana Lúcia e Janaína, por exemplo. A filha mais velha de Valéria, Tamirez (24), cursa Arquitetura em uma universidade privada, com bolsa, e teve toda a trajetória escolar em escolas particulares ou federais de boa reputação:

Eu priorizo muito o estudo. Quando a Tamirez estava para sair do S., a Tamirez sempre foi muito esforçada, eu fiz inscrição dela em praticamente todos os colégios que eu podia, de Federal. Na época, o S. deu uma folha para a gente de todos esses dias de inscrições que ela podia pegar isenção. Eu peguei isenção de tudo, graças a Deus. Eu corri, fui junto com as mães, que também as filhas iam sair do S., eu falei “vamos juntas e a gente faz inscrições, vamos pegar isenção de tudo e vamos fazer inscrição dessas meninas”. A Tamirez passou em todos.  
(Valéria, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Contudo, a filha mais nova, Laís (15), não teve a mesma sorte. A mãe tomou as mesmas iniciativas, mas a filha não passou nos concursos. Com o marido desempregado, não dava para pagar uma escola. Valéria acabou tendo que matricular Laís em um colégio estadual público da região. Ela relata o choque que a filha está tendo com a mudança:

Tento não desanimar, mas é muito pouca aula, professor que falta muito, toda hora professor está fazendo greve, paralisação. Matérias que não estão sendo ainda apresentadas. Eles estão puxando muita coisa ainda do Fundamental que ela já deu e que vai fazer falta para ela também fazer um ENEM. Tudo que atrasa, lá no final, ela vai sentir a diferença. Estou sempre vendo se ela está acompanhando direitinho, se está tendo prova, se está tendo trabalho, se está estudando, se está dando conta, mas é uma coisa assim, que muitas vezes não tem nem trabalho.  
(Valéria, NCM, Particular Favela, Vidigal)

No relato de Valéria não há menção aos problemas comportamentais dos alunos da escola pública, como no caso das famílias da NCM Investidora do Asfalto. Embora cite a falta de aula e greves como um estorvo, seu discurso é centrado na perda de conteúdo de ensino que irá prejudicar sua filha mais à frente, quando for prestar vestibular para a universidade. Mesmo quando critica a escola pública pelas constantes faltas de professores e aulas, a razão principal é a falta de foco do aluno nos estudos, e não os riscos das más influências.

São as crianças muito mais, assim, soltas. Muito mais dispersas porque acaba não tendo foco naquilo ali. Não tendo um foco porque a escola também não oferece. As crianças ficam mais soltas e acaba sendo umas crianças mais agitadas, mais dispersas. Elas não estão tão ligadas que, como eu tive duas e eu estou vendo essa diferença, de uma para a outra... A Laís quer, mas a Laís acaba ficando solta. O horário que a escola dispensa eles, eles acabam indo para a praia, acabam ficando pela rua, “ah, mãe, vou ficar ali com as minhas amigas”. Aí acabam ficando mais tempo solto. E não têm aquela coisa de comprometimento, de estar ali estudando porque a escola também não oferece, não prende eles naquilo ali, entendeu? Já um colégio federal que é mais puxado, um colégio particular, eles não têm tempo para isso. Porque é muito trabalho, muito estudo, e acaba tendo muito conteúdo para eles. Aí fica meio difícil.  
(Valéria, NCM, Particular Favela, Vidigal)

A perspectiva das mães desse grupo é mais centrada no ensino, nas questões acadêmicas, orientada para o futuro e carreiras dos filhos, e movida por um projeto de ascensão social. Embora haja, em alguns relatos, descrições muito negativas de crianças de escolas públicas como desordeiras (“eu não tenho vontade assim de colocar numa escola pública daqui, porque eu vejo assim, muita bagunça. É muita

briga, muita confusão, muita bagunça. Jandira, Vidigal; “o público hoje em dia está sinistro, está estranho”. Rejane, Vidigal), percebi que não é a dimensão socializadora da evitação, típica da NCM Investidora do Asfalto, e nem a lógica de ocupação da mente, mais peculiar da NCM Pública, que dá sentido às escolhas de escola desse grupo. Saulo, por exemplo, cita apenas os déficits de conteúdo como o principal problema ao comentar sobre as diferenças entre alunos da escola pública e privada:

Eu noto diferença porque algumas crianças que também estão no mesmo nível de série dela, que estuda em escola pública, nunca tiveram, nunca foi ensinado o que ela [filha] está aprendendo. Quer dizer, você vê, que eu falo para você, é aquele déficit. Percebe-se na questão do conhecimento. Às vezes ela fala [filha] determinadas coisas, a criança, o outro, não sabe o que está falando. Vou te dar um exemplo que veio aqui à minha mente. Outro dia ela estava dando um ponto assim de Globalização. O colega lá não estava sabendo do que estava se tratando. (Saulo, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Saulo é um dos poucos pais que se mostrou mais presente no acompanhamento nas decisões escolares da filha. Nesse grupo, o protagonismo das mães prevalece e é ainda mais forte do que no grupo da NCM Investidora Asfalto.

Foi mais ela, ficou mais a cargo dela. Ela correu muito atrás. [...] Eu te digo com sinceridade, se dependesse de mim essa situação da Milena de ir nessa situação que a mãe foi eu não saberia nem por onde começar. (Márcio, NCM, Particular Favela, Chácara do Céu)

Assim, essa parte de colégio que resolveu, foi mais ela. Eu dei o avanço mais no pagamento: “Dá para a gente fazer, vamos botar então”. (Renato, NCM, Particular Favela, Formiga)

#### **4.3.4 Famílias da Classe Média Alta (CMA)**

Entre as famílias da CMA, as decisões sobre os estabelecimentos escolares se dão de forma muito mais abrangente e os discursos são bem mais articulados. Como o fator econômico não é preponderante – os gastos com educação, embora relevantes, pesam menos no orçamento familiar – estas famílias ficam mais livres para dar foco a outras questões na escolha da escola. O conjunto de consideração de escolas é sempre limitado às escolas de maior prestígio. Como dentro desse conjunto de escolas possíveis a faixa das mensalidades não varia tanto, o atributo preço é raramente mencionado, exceto quando se mencionam as escolas bilíngues

mais caras. O fator distância pesa, mas a escola não precisa ser tão próxima como nos grupos da NCM. Nem mesmo escolas públicas mais conceituadas, como Colégio Pedro II, Colégios de Aplicação etc. são considerados. O que mais se destaca aqui em relação às famílias da NCM é relevância dos projetos pedagógicos das escolas na consideração de opções possíveis. Trata-se, portanto, de uma dimensão identitária, onde também é importante que os valores da escola estejam alinhados com os dos pais. Gustavo, por exemplo, trocou os filhos de escola por não estar alinhado com o perfil muito conteudista (conflito com o projeto pedagógico) e o ambiente competitivo entre pais e alunos da escola em que estudavam (conflito com os valores da escola). Já Maria Fernanda destaca a “metodologia” da escola, que “tenha a ver com seu perfil como família, e Carina ressalta a importância de se conhecer o “projeto” da escola:

Eu nunca quis que eles estudassem no colégio X, não só pela questão de só ter menino e tal, eu acho o X uma “puta” escola, acho o X muito bom, mas não acho que o colégio X é pra qualquer criança. Tem que ter perfil, e os meus definitivamente não têm. Então o colégio X fez um mal pra eles absurdo. Não estou dizendo que a escola é ruim, mas é uma escola que demanda um perfil de aluno e uma dedicação da família de ficar em função do estudo dos filhos, que não é o que eu entendo como a melhor educação. É um ambiente muito competitivo, eu acho que é muito novo pra ser tão competitivo assim, “se você desgarra, você não serve pra gente, você fica pra trás”, é seleção natural. [...] Se você não consegue acompanhar a turma... A turma tá num nível e você tá aqui ó [indicando com a mão um patamar inferior], melhor pensar em outra coisa. Então eu acho que de certa forma o colégio X fez muito mal para a autoestima deles, principalmente pro Pablo, e aí num determinado momento a gente resolveu tirar, eles foram pro colégio V, onde eu acho que estão muito mais felizes. Ah, em termos de conteúdo, em termos de desempenho, é uma escola tão boa quanto o colégio X? Não, não é tão reconhecido. Mas assim, eles estão felizes, é uma escola que tem uma visão de mundo que eu acho mais interessante que a do colégio X, acho que tem um ambiente mais legal, acho que tem uma educação que te ensina mais a pensar uma questão do que absorver um conteúdo.

(Gustavo, CMA, Cosme Velho)

A gente escolhe a escola em função de ter a ver com o perfil da família, uma escola que tenha um ensino que você concorde, de uma metodologia que você goste, que tenha a ver com seu perfil como família.

(Maria Fernanda, CMA, Botafogo)

Tem uma reunião que apresenta a escola, os colegas, o projeto da escola. Os pais sequer vão nessa reunião. Como é que eu vou matricular o meu filho numa escola que eu não sei qual é o projeto dela?

(Carolina, CMA, Niterói)



A dicotomia escola conteudista versus escola construtivista foi mais prevalente nos discursos dos entrevistados da CMA, nas decisões sobre os colégios, mas outros fatores que envolvem a dimensão identitária são importantes também. A religião, em algumas famílias, também se mostrou um atributo importante na escolha da escola.

Era pré-requisito [ser uma escola judaica], porque eu recebi a cultura judaica, eu sou judia, e eu não me achava na época apta a passar tudo, a coisa da história judaica, hebraico, as músicas, a tradição. Porque para mim a questão não é a religião, é a tradição. Na verdade, é mais do que isso, é aquela coisa, eu queria que minhas filhas soubessem quem elas são.

(Daniela, CMA, Leblon)

Nós somos judeus, então foi uma opção botar em escola judaica desde sempre. Até pelo fato de eu não ter estudado em escola judaica, só estudei no primário, e depois estudei em uma escola normal, eu sentia falta disso. Eu queria que meus filhos estudassem, porque a comunidade judaica é muito unida e essas escolas judaicas formam um vínculo legal. Acho que esse vínculo de infância você não faz depois da vida adulta, é uma coisa que fica para sempre, mesmo que você se afaste da pessoa fica aquele... E fora que ensina as tradições e tudo o mais, então eu sempre quis muito que eles estudassem em escola judaica.

(Raquel, CMA, Ipanema)

Pai: Olha, a gente não queria que fosse uma escola religiosa.

Mãe: A gente quando começou a escolher escola... Quais são as opções de boas escolas do Rio de Janeiro? Aí tínhamos um leque lá das melhores, o nome dos melhores colégios. A gente não queria uma escola religiosa. Aí você já tira 90%.

Pai: Aquilo também que eu te falei, nós dois não queríamos é que fosse uma escola religiosa. Quando você tira isso, as decisões acabaram ficando muito óbvias. [...] Porque eu acho que não se impõe a religião. Embora eu tenha estudado em uma escola religiosa, até fui muito religioso durante esse período da minha vida, mas eu acho que não se impõe.

(Carolina e Miguel, CMA, Laranjeiras)

Afastados, em geral, da vulnerabilidade econômica que marca as famílias da NCM, nas quais o risco de ter que transferir os filhos para uma escola pública, em caso de eventos críticos como o desemprego, é uma preocupação constante, os pais da CMA raramente mencionam de forma espontânea escolas públicas, mesmo as de melhor reputação, quando explorei seus processos decisórios. Nestes casos, as percepções desses pais se assemelham às da NCM Particular do Asfalto, onde o convívio com as crianças de classes sociais mais baixas é indesejável. Greves também são mencionadas como barreiras, no caso das escolas federais de maior prestígio, onde, em alguns casos, a escola pública poderia ser uma opção. Há

também uma visão de que a escola pública não desenvolve as potencialidades de um bom aluno:

A gente tem essa ideia de que a escola pública realmente não atende assim... É aquela loteria né. Uma ideia que eu tenho é que você pode pegar professores bons. Não acho que um aluno bom vá ter dificuldade numa escola pública. Ele pode não desenvolver as potencialidades dele talvez como ele desenvolveria numa escola de melhor qualidade. Eu acho que pode acontecer isso, mas ele pode também ser prejudicado numa situação de greve, numa situação de falta de professor ou de substituição por um professor menos qualificado. Isso aí a gente julgou assim que seria uma economia que não valeria a pena.

(Vicente, CMA, Copacabana)

Desses colégios públicos, eu acho que talvez tenha muito aluno e não tenha professor suficiente para dar conta, talvez não tenha uma equipe pedagógica tão atenta ou dedicada às necessidades. Agora, na verdade, o que eu acho é que o problema não é do colégio, o problema é do aluno. Em geral nos colégios públicos você tem uma população carente e sem apoio familiar. Você tem aquele menino que mora na favela que a mãe é empregada doméstica, que não tem estudo, que não tem como se dedicar àquele garoto. Então de repente não é tirado dele todo o potencial que ele teria e a escola não pode fazer milagre sozinha. Eu acho que a família é fundamental, então não adianta, você teria que ensinar o filho e ensinar os pais também. Infelizmente é muito discrepante isso. Aí se você bota teu filho num colégio público, a maior parte dos alunos vai ser esse tipo de aluno que ele vai conviver. Também, não tô falando, não é botar num Pedro II, um Colégio de Aplicação, que já tem uma classe média. Mas colégio público de bairro, é classe baixa que estuda, em geral, a grande maioria, e aí é isso, não tem aquela cultura familiar ali, que a família não teve as oportunidades para também ir tão longe e talvez também por serem mais pobres trabalhem muito e não tem tempo para se dedicar.

(Raquel, CMA, Ipanema)

Passou pela cabeça do Lorenzo [marido], passou [opção de escola pública]. [...] Eu resisti porque eu acho que tem muita greve, e aí eu vou te falar, você perguntou assim para mim, “ah, você teria alguma questão em ela se relacionar com pessoas de outras classes sociais?”. Não, eu não tenho, mas eu vou ficar de olho, como eu fico de olho com quem ela [filha] se relaciona com qualquer pessoa. Não é a classe social, é qualquer pessoa. Mas principalmente a questão, primeiro que vai ter greve, porque na época estava em greve. [...] Eu acho um problema. Eu falei para o Lorenzo assim, “eu não sei com quem ela vai se relacionar lá”. Isso me preocupa, porque aqui eu vou ficando de olho. [...] Então, pode ser preconceito meu? Talvez seja. Mas assim, fundamental foi a questão de greve. Se a gente não pudesse pagar, mas a gente pode, então ele pensou, pensamos, mas fui eu que resisti mais.

(Maria Fernanda, CMA, Botafogo)

Assim, na CMA o critério básico de escolha é orientado por uma lógica identitária: o projeto pedagógico, a orientação religiosa, os valores ensinados etc., ao contrário da NCM Particular, cujo critério é “não ser pública” (Asfalto) ou “particular que ofereça bolsa” (favela). Na NCM Particular Asfalto, os processos decisórios seguem uma regra lexicográfica simples, não compensatória, e por

eliminação sequencial, indo-se dos atributos considerados mais importantes para os menos importantes. Na CMA, ao contrário, depois de eliminadas as opções que não atendem à filosofia pedagógica preferida pelos pais, as decisões seguintes não só envolvem um número maior de atributos, mas também assumem um perfil mais compensatório, em que os vários atributos são ponderados simultaneamente, de forma articulada e equilibrada.

A gente resolveu escolher uma escola pras duas irem simultaneamente. Ai o Colégio C. tinha vantagem lá de ser uma escola boa, e de ter uma pré-escola pra Dafne. E o colégio ia até o segundo grau. Foi uma coisa que a gente procurou, uma escola que atendesse isso.

*A ideia era que elas ficassem num colégio até terminar?*

Era a ideia, primeiro manter as duas numa escola só pra facilitar a logística, transporte essas coisas e segundo que tivesse um colégio, que chama de colégio grande, que fosse até o final do segundo grau.

*A escola é longe?*

Não. O que acontece, é o longe perto. Se não tiver trânsito é 15 minutos.

*Aqui do lado tem esse [colégio tradicional do bairro]. Teria a vantagem de ir a pé.*

Isso aí é uma coisa que a gente considerou, mas não foi um fator decisório, por quê? A gente considera esse aqui um colégio de bairro, entendeu? Tem uns colégios no Rio de Janeiro que atraem muita gente de outros bairros. Tinha outras coisas que entraram... Equação difícil de resolver. Primeiro, lá podia almoçar na escola. E a gente, como eu e a minha esposa trabalhamos, a gente não pode depender às vezes de uma empregada, de alguma coisa que você pode estar num mês com essa estrutura e no mês seguinte não ter mais. Muitos desses colégios não têm a opção de ter o período integral, isso aí pesou também. Se precisar ficar o período integral, lá tem isso. E tinha uma vantagem grande também que lá tinha o almoço pros pais também. Então essas coisas.... Tinha o idioma alemão, que lá eles ensinam alemão dentro do currículo da escola. Então foram pequenas coisas. Na época a escola estava nas primeiras posições [do Enem].

*Isso foi um fator diferencial?*

Foi também. Com certeza.

(Vicente, CMA, Copacabana)

Vicente e sua mulher consideraram vários atributos na escolha da escola. Aparentemente o fator principal é que fosse uma “escola tradicional”. A partir daí o casal ponderou uma série de outros atributos: pluralidade de alunos advindos de regiões diferentes (não queria uma escola “de bairro”), distância (“é um perto longe”), conveniência (opção de período integral e almoço para os pais), ensino bilíngue, porte do colégio, trajetória escolar completa até o vestibular etc. As escolhas da CMA, portanto, são caracterizadas pela ponderação de múltiplos atributos. De forma interessante, o preço das mensalidades dificilmente é mencionado, a não ser em respostas estimuladas:

*Preço de mensalidade pesa em algum momento?*

Olha nesse momento não está pesando não. Assim, a gente não pesou, até porque todas são bem parecidas. Essas escolas todas que eu falei, as mensalidades são bem parecidas.

(Agatha, CMA, São Conrado)

*Isso representava um sacrifício financeiro pra vocês na época?*

Pai: Não. Na verdade, não. Assim... Eu teria o que fazer com esse dinheiro certamente, mas nunca foi...

Mãe: Isso pra gente sempre foi prioridade né?

(Carolina e Miguel, CMA, Laranjeiras)

*Em algum momento pesou para vocês, o investimento nessas coisas escolares?*

Não, a gente sempre colocou em primeiro lugar o investimento nisso.

(Fátima, CMA, São Conrado)

Em pelo menos duas famílias, os pais tomaram a decisão de trocar o filho de escola por não concordarem com o perfil da escola no que tange à autonomia dada aos alunos. É mais uma faceta da dimensão identitária que os pais ponderaram em suas escolhas. Catarina critica a falta de autonomia e o pouco rigor com prazos e estabelece uma comparação direta com a necessidade destas características em sua vida profissional. Já Elaine e Arthur justificam a troca de escola pelo excesso de autonomia que a antiga escola dava.

Eu tirei porque, enfim, eu gostava muito da escola, mas eu achava que ela dava pouca autonomia e ela era pouco rigorosa com relação a prazo. Você não entregou eu te dou chance, sempre te dou chance, você não fez eu te aviso. “Ah, não fiz o dever?”, faz depois, “eu não fiz apresentação de trabalho”, faz depois. Porque, assim, eu sou advogada e trabalho com prazo. Se eu perder o prazo o cliente perde o direito, então, assim, eu vi que ele não se esforçava para fazer nada.

(Catarina, CMA, Niterói)

*Essa decisão de mudá-los de escola foi mais sua, foi mais da Elaine?*

Pai: Foram os dois, nós estávamos insatisfeitos com a questão acadêmica. Eu acho que escola, assim, era fraca no sentido de que... Eu não via estímulo para as crianças se desenvolverem. Quer dizer, esperavam da criança determinadas coisas que...

Mãe: Que ela tomasse todas as atitudes.

Pai: Mas sem ensinar antes o que eles deviam fazer, então isso é muito complicado. Então, por exemplo, o menor, que é bastante desorganizado por natureza, ele tinha uma dificuldade enorme. Eu acho importante você estimular a criança a ser independente, mas não é só você dar a vara de pesca e mandar ele pescar, você tem que ensinar a fazer. Então eles achavam que não, ou não tinham paciência para fazer de outra forma. Porque aconteceram coisas ridículas, da gente chegar na escola, na sala dele para buscar as coisas no meio do ano, no final do ano e tal, aí ia na carteira dele e tirava um bolo de deveres não corrigidos, enfiados lá...

Mãe: A maioria feito, alguns sem corrigir, alguns em branco que não fez, não deu tempo, enfiou ali e fica ali...

Pai: Não tem controle.

(Elaine e Arthur, CMA, Barra da Tijuca)

Um padrão interessante que surgiu em alguns pais que optaram por escolas com modelos pedagógicos tipicamente construtivistas foi a mudança da lógica que orienta suas escolhas quando os filhos se aproximam dos estágios finais do ciclo básico. Para os anos iniciais, optam por estabelecimentos de ensino que se alinham aos seus valores de educação como formação cidadã, desenvolvimento criativo e artístico, estímulo ao debate e ao pensamento crítico etc. Criticam o modelo conteudista, da escola que enfatiza o conteúdo acadêmico com objetivo de preparar os alunos para o vestibular. Porém, na transição para o ensino médio, à medida que o vestibular se aproxima, mudam seus filhos para escolas cujos modelos criticavam. Fátima é um exemplo disso. Ela estudou quando adolescente em uma escola que, segundo ela, valorizava as artes, tinha muita atividade cultural etc. O marido de Fátima estudou em uma escola tradicional de classe média alta, com perfil mais conteudista, e odiou a escola. O casal, naturalmente, matriculou a filha em uma escola com perfil construtivista:

Eu comecei a procurar colégio. Eu sabia que meu marido tem terror a Santo X, Santo Y, ele odeia... Ele estudou no Santo X, ele acha, assim, o método, ele não gosta. Como eu sempre estudei em colégio liberal, eu gostava muito dessa linha que eu sabia que o colégio C. tinha. Ele investe muito em relações internacionais, assim, é um mundo. Não é um colégio para vestibular, é um colégio para você se tornar uma pessoa bem-sucedida pessoalmente. Você tem muitas artes, você conhece pessoas de vários níveis, tem desde muito rico até gente que não tem muito dinheiro. Quer dizer, hoje em dia, não. Hoje em dia tem mais dificuldade para entrar no colégio, que eu não sei o que aconteceu. E é uma preparação para o mundo. E eu tenho amigos que tinham filhos lá, e que me indicaram, disseram que é excelente, enfim, que o espaço era maravilhoso, que você ia aprender o alemão... Que o inglês é obrigatório hoje em dia, a gente pensa dessa forma. Enfim, eles têm o lado cultural muito forte. Foi por isso que eu coloquei lá.

*Você falou de preparação para o mundo?*

É, porque não é aquela coisa voltada para o vestibular.

(Fátima, CMA, São Conrado)

No primeiro ano do ensino médio, a filha de Fátima repetiu de ano. A família havia morado no exterior, e a filha teve dificuldade nas matérias, cujo conteúdo, no Brasil, era mais adiantado do que na escola que frequentou no exterior. Fátima trocou a filha de colégio, e a matriculou no colégio H, reconhecido por ter um ensino puxado e voltado para desempenho, para cursar novamente o primeiro ano do ensino médio. Ela revela os motivos da troca:

Eu falei: “Então tá, Bia, você vai para o H. Você vai sair do colégio”. Ela não queria continuar no colégio. Eu falei: “Você vai para o colégio H., você vai ter que se preparar”. Ela ficou apavorada... Ela teve muita dificuldade em matemática, só que lá é um colégio completamente diferente, o colégio é focado em resultado. Eles têm aulas de acompanhamento. E eu queria puxar ela. Porque, se ela vai repetir, então que seja repetir para fortalecer todas as informações que ela não teve. E ela ficou superboa aluna, tanto que ela fez vestibular no primeiro ano e passou... E aí continuou o segundo ano, isso estudando igual uma maluca, tipo estressada, estudando... O ritmo dela mudou.

*Diferente do colégio anterior?*

Completamente diferente. Então, ela no segundo ano, ela fez de novo o vestibular para a [universidade privada de prestígio] e passou.

(Fátima, CMA, São Conrado)

Fátima a colocou na primeira escola porque “prepara para o mundo, não é uma coisa voltada para o vestibular”. Contudo, a mudança de colégio no ensino médio foi justamente porque era “focado em resultado”. Ou seja, no final, mais próximo de um evento crítico de definição do futuro da filha – o vestibular – Fátima inverteu sua lógica identitária para uma lógica instrumental na orientação de escolha da escola. Outros dois casos que se destacaram nesse sentido foram o de Daniela e Catarina. Daniela, cuja escolha inicial seguiu uma orientação religiosa e mais construtivista (“é uma escola que forma o aluno, mas não apenas para o ENEM, não apenas para vestibular”), passou a filha no ensino médio para um colégio conteudista, voltado para o desempenho. Ela relata como mudou sua visão em relação ao preconceito que tinha:

Eu fiquei muito impressionada com aquela escola quando eu fui na reunião, eu achei a reunião muito boa, muito objetiva, muito prática. E eles falaram assim, aqui tem um sistema que o aluno pode fazer o tal do corujão, é uma lista de exercícios, não vale nota, se você erra, acho que é feito pelo computador, se você erra aparece ali um professor explicando a questão. Eu achei aquilo interessante, eu falei, “gente!”. Eles falam “olha, aqui é uma escola para quem quer estudar, e a gente ensina e estimula a criança querer estudar”. E eu achei aquilo, falei, “caramba”, as crianças têm que ser muito maduras para isso, não ter nota, não isso, não aquilo, aí com o decorrer eu fui vendo que eu recebia, “sua filha fez tantos por cento da atividade”, mas não valia nota e eles não eram realmente obrigados. Ela vinha de uma dinâmica de escola onde eram cinquenta minutos de aula, aqui são duas horas de aula ininterruptas. Minha filha voltou e falou: “mãe, parece até que eu estou tendo aula particular. Eu fico olhando assim para o lado, não tem nenhum assunto, não tem nada, um silêncio”. E não era assim na outra escola, pelo contrário...

(Daniela, CMA, Ipanema)

Catarina foi outra que mudou o filho de escola na passagem do ciclo fundamental para o ensino médio. O filho já havia estudado em duas escolas no ciclo fundamental, e as escolhas eram orientadas por critérios diversos: horário

integral, ensino bilíngue, ensino diferenciado de matemática, escola aconchegante etc. Na passagem para o ensino médio, Catarina e seu marido procuraram outro colégio para o filho:

Visando o vestibular mesmo, que é uma escola que já tem há muito tempo, tem todo esse foco, robozinho, para o vestibular tem muito exercício.

*Eu queria entender como é que propostas tão diferentes foram consideradas [entre as escolhas de escola consideradas na passagem para o ensino médio]?*

Porque, assim, a gente tinha o que já está aí e que se o aluno se dedicar funciona para passar no Enem, que já é o pronto... e tinha um que é diferente. Eu já escolhi o diferente lá atrás quando eu optei pela [escola X] que era supernova. Eu já escolhi o diferente, e eu pude fazer uma experiência de tirar, depois eu tive que fazer alguns ajustes. Então, assim, eu já tinha tentado o novo. Eu não quis arriscar, porque eu já arrisquei lá numa outra fase, e que tudo bem, a gente ajustou. Agora eu vou arriscar, eu vou consertar quando? Eu estou sem o tempo, sem a margem. [Risos]

(Catarina, CMA, Niterói)

#### 4.4

#### Consumo e hierarquia de gastos

Constatei, neste estudo, como as lógicas e significados atribuídos à educação orientam os investimentos escolares, que por sua vez impactam de forma significativa a hierarquia de gastos domiciliares, um fenômeno que não tem sido abordado na literatura de marketing. Durante as entrevistas, realizei um levantamento dos gastos em educação e padrões de consumo mais gerais, tais como lazer, aquisição de bens, compras de supermercado etc. Levantei os gastos com mensalidades escolares em todas as famílias, e para algumas efetuei isso de forma bastante detalhada. Nas entrevistas iniciais, investiguei os padrões de gastos familiares de forma mais qualitativa, sem tanta preocupação com detalhes e valores monetários. Ao longo do trabalho de campo, pude perceber que, nos lares das famílias da NCM, não era o qualitativo – ter ou não ter determinados bens, usufruir ou não usufruir de certos serviços (TV a cabo, por exemplo) – o maior fator de distinção entre elas, e sim a quantidade de bens e serviços e frequência de determinados consumos, sobretudo o lazer. À medida que alguns casos foram se mostrando reveladores de como os gastos em educação, orientados pelas lógicas de escolarização das famílias, afetavam de forma importante as dinâmicas de gastos dos lares, passei a aprofundar mais o detalhamento quantitativo das despesas correntes e o levantamento da posse dos bens, o que agregou bastante riqueza aos dados e possibilitou-me dimensionar a importância da educação no perfil de

consumo dos lares, e avaliar melhor as diferenças no que tange às dinâmicas de consumo das famílias.

#### 4.4.1 Nova Classe Média

Nas famílias da NCM aqui estudadas o orçamento é sempre bastante apertado. Em muitas delas, os efeitos da crise econômica por que passou o país nos últimos anos fazem se sentir no consumo. Aqui, os conjuntos de escolha são mutuamente exclusivos. Uma escolha quase sempre é feita em detrimento de outras. Essa é uma característica que as diferencia fortemente das famílias da CMA. Dentre as famílias investidoras da NCM, a educação compromete consideravelmente o orçamento domiciliar e isso exige o sacrifício de outras esferas de consumo. O Quadro 12 apresenta um levantamento dos gastos das famílias NCM investidoras, e o quanto representam em relação às rendas familiares:

Quadro 12 – Levantamento de gastos com educação das famílias da NCM investidoras

Família	Despesas com Educação	Total educação	Renda Familiar	% Gasto com educação
Alice e Jair	mensalidade escolar (filha): R\$280 (escola) material didático (filha): R\$1.000/ano livros Inglês (filha): R\$220 (aula) + R\$180 (material)	R\$763	R\$2.800	27%
Carina e Alex	mensalidade escolar: R\$ 360 Curso preparatório: R\$ 363 material didático: R\$ 1.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 620 / ano	R\$858	R\$3.510	24%
Anelise e Edmilson	mensalidade escolar filho 1: R\$ 355 mensalidade escolar filho 2: R\$ 300 material didático: R\$ 1.120/ano Uniforme, material escolar: R\$ 500 / ano	R\$790	R\$2.500	32%
Dulce e Nelson	mensalidade escolar: R\$ 800 material didático: R\$ 800 Uniforme, material escolar: R\$ 200 Curso de Informática: R\$ 250	R\$1.133	R\$4.000	28%
Rita e Geraldo	mensalidade escolar: R\$ 900 material didático: R\$ 2.250/ano Uniforme, material escolar: R\$ 840 / ano	R\$1.158	R\$3.500	33%
Andressa e Laerte	mensalidade escolar filha: R\$ 400 mensalidade escolar do filho: R\$ 287 material didático: R\$ 2.030 Uniforme, material escolar: R\$ 400	R\$890	R\$2.500	36%



Miriam	mensalidade escolar: R\$ 747 Transporte: R\$ 170 material didático: R\$ 1.300/ano Uniforme, material escolar: R\$ 700 Inglês: R\$ 174 (vó paga)	R\$1.258	R\$4.200	30%
Diana e Lúcio	mensalidade escolar: R\$ 550 Transporte: não material didático: R\$ 1.292 Uniforme, material escolar: R\$ 300	R\$683	R\$3.200	21%
Clarissa e Jonas (até 2016)	mensalidade escolar filho 1: R\$ 900 mensalidade escolar filho 2: R\$ 400 Transporte: R\$ 200 material didático: R\$ 2.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 700/ano (est) Inglês: R\$ 170	R\$1.670	R\$4.056	41%
Clarissa e Jonas (após 2016)	mensalidade escolar filho 1: R\$ 0 mensalidade escolar filho 2: \$ 930 Transporte: R\$ 200 material didático: R\$ 1.540 / ano Uniforme, material escolar: R\$ 487	R\$1.299	R\$3.060	42%
Inês e Ronaldo	mensalidade escolar filho: R\$ 480 mensalidade escolar filha: R\$ 440 Transporte: 158 (filho) material didático: R\$ 1.500 Uniforme, material escolar: R\$ 300	R\$1.228	R\$2.160	57%
Ana Lúcia e Márcio	mensalidade escolar: bolsa integral material didático: não paga Uniforme, material escolar: n.d.	R\$0	R\$3.000	0%
Rejane e Edvaldo	mensalidade escolar: R\$ 650 (c/ bolsa) + R\$ 180 (dependência) Transporte: R\$ 280 material didático: R\$ 3.000 (para três anos) Uniforme, material escolar: R\$ 400 (est.)	R\$1.227	R\$2.800	44%
Janaína e Felipe (até 2016)	mensalidade escolar: bolsa integral material didático: R\$ 320 (já descontado o que consegue trocar na feira de livros) Uniforme, material escolar: n.d. Inglês: R\$ 250 + R\$ 130 livros	R\$440	R\$3.000	15%
Diva e Renato	mensalidade escolar: R\$ 550 Aulas reforço: R\$ 110 material didático: R\$ 1.000 / ano (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 400 (est.)	R\$777	R\$2.600	30%
Rute e Bruno	mensalidade escolar: bolsa integral (Stella Maris) Transporte: não precisa material didático: R\$ 1.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 400 (est.)	R\$117	R\$2.000	6%
Jandira e Saulo	mensalidade escolar: R\$ 150 Transporte: não precisa material didático: R\$ 1.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 400 (est.)	R\$267	R\$2.800	10%

Graziela e Sílvia	mensalidade escolar filho: R\$ 0 (col. Pedro II) mensalidade escolar filha: R\$ 0 (col. Jockey) Transporte: R\$ 150 material didático: R\$ 1.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 400 (est.)	R\$267	R\$3.200	8%
Leila	mensalidade escolar filho: bolsa integral (CEL) mensalidade escolar filha: bolsa integral (PUC) material didático: R\$ 1.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 600	R\$133	R\$1.650	8%
Valéria e Reinaldo (2016)	mensalidade escolar filha 1: bolsa integral (PUC) mensalidade escolar filha: R\$ 200 material didático: R\$ 1.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 400	R\$317	R\$2.000	16%

Fonte: elaborado pelo autor

Como se pode ver no Quadro 12, em muitas famílias os gastos com educação ultrapassam um terço do orçamento doméstico, e em alguns casos, representam mais de 40% da renda familiar. Considerando-se que as rendas familiares são bastante limitadas na NCM, não é difícil imaginar o sacrifício que os pais precisam fazer para equilibrar o orçamento doméstico. Em geral sobra pouco – em termos absolutos – para todo o resto. Já para as famílias da NCM não investidoras, com filhos em escolas públicas, os gastos com educação são praticamente nulos, já que o município ou estado proveem não só o ensino gratuito, mas fornecem os materiais didáticos, transporte (público, por meio do cartão de transporte), uniforme, mochilas etc. e até mesmo alimentação. As despesas com lanche na escola não foram levantadas junto às famílias da NCM investidoras e nem tampouco o transporte, quando este é feito pelo sistema público (valores levantados apenas quando os pais pagam uma van escolar para o transporte dos filhos). Se isso for somado às despesas do Quadro 12, os percentuais de gastos com educação podem ser ainda mais representativos (por exemplo, um lanche na escola de 15 reais diários representaria uma despesa adicional de aproximadamente 300 reais mensais).

Uma das preocupações no desenho de pesquisa desta tese foi recrutar famílias da NCM que tivessem um perfil socioeconômico semelhante, a fim de eliminar fatores estruturais que tornasse óbvio o investimento ou não na educação. É claro que, ao mergulhar mais fundo nas finanças desses lares, encontrei situações que os simples dados de renda familiar – principal critério de seleção – não

capturam. Mas, em linhas gerais, o que observei foi um padrão bastante distinto de gastos e consumo entre os dois grupos da NCM: investidores e não investidores. Aqui não se fez necessária a distinção “Asfalto” e “Favela” por não haver tanta diferenciação entre esses subgrupos, com exceção dos casos onde os filhos possuem bolsa integral da escola, o que aconteceu somente nas famílias que moram nas favelas. Ao contrário do grupo NCM investidora, em que às vezes mais de 40% da renda é comprometida com a educação, as famílias da NCM não investidora têm todo o orçamento doméstico disponível para outros consumos. O que os dados revelam é que os significados atribuídos à educação pelas famílias orientam o investimento realizado nas questões escolares, que por sua vez impactam (ou não) de forma significativa os demais consumos do lar. Isto é um dos achados de pesquisa mais relevantes e reveladores deste estudo.

As famílias investidoras fazem grandes sacrifícios e adiam muitos de seus gastos em prol do projeto escolar de seus filhos. Nesse sentido, aproximam-se muito do perfil da classe média descrito por Bourdieu (2013c). Não só dispõem, em geral, de menos bens materiais, mas também os renovam com menos frequência. Por exemplo, os eletrodomésticos das casas dessas famílias eram em geral mais velhos e em menor quantidade. Essas famílias assumiam menos dívidas e faziam grandes sacrifícios nos gastos com entretenimento e lazer para poderem fazer sobrar recursos para pagar as mensalidades escolares, gastos com livros, apoio profissional, cursos e atividades extracurriculares. Os membros dessas famílias em geral apresentavam uma temporalidade de mais longo prazo e depositavam nos filhos a esperança de mobilidade social. Quando perguntados quais seus sonhos, quase sempre as respostas incluíam ver os filhos formados. Austeridade era o que mais caracterizava o perfil de consumo nessas famílias, sobretudo naquelas onde os gastos com educação representavam uma parcela maior da renda familiar.

Observei um perfil oposto nas famílias não investidoras. A centralidade aqui é na acumulação de bens e desfrute de serviços que parecem significar inserção social e oposição a seus passados de carência material. Os lares dessas famílias eram mais bem equipados com móveis e eletrodomésticos mais novos e em maior quantidade. Era comum a existência de vários televisores modernos e pontos de TV a cabo para cada televisor em cada cômodo da casa. Em algumas famílias, as quantias pagas pelo serviço de TV a cabo, por exemplo, eram bastante relevantes e

comparáveis aos de muitas famílias da CMA. Lazer e entretenimento eram também menos sacrificados. Os membros dessas famílias relatavam ter um horizonte temporal mais curto, e admitiam “viver um dia de cada vez”. O perfil de consumo destas famílias é marcado pelo hedonismo, impulsividade e consumismo. Para ilustrar melhor essas diferenças, comparei o padrão de consumo de algumas famílias investigadas, que deixam mais claro os contrastes entre os dois grupos e como as lógicas que regem os projetos de escolarização dos filhos alteram de forma significativa o consumo doméstico.

### **Comparação 1: Famílias Pereira x Silva**

#### **# Família Pereira**

Ilda e Milton Pereira, moradores da favela da Rocinha, têm uma única filha, Cristiane (17), que cursa o terceiro ano do ensino médio em um colégio estadual na própria comunidade. Milton trabalha como auxiliar em uma pet shop e Ilda é cuidadora de crianças. A renda familiar total reportada gira em torno de 2.500 reais (833 reais per capita). A casa é própria e não há despesas de aluguel. Na Rocinha não se paga luz, o que representa uma redução considerável nas despesas do lar. A escola em que Cristiane estuda é pública e fornece todo material didático. Portanto não há praticamente gastos com educação. A família também não incorre em despesas de transporte para o deslocamento da filha. A escolha da escola foi orientada pela proximidade do estabelecimento de ensino (“basta atravessar a passarela”). Ilda descreve como foi o processo de escolha:

A gente entrou pelo site, fez a matrícula, aí dá três opções. Aí, ela escolheu aqui e duas da Gávea. Mas conseguiu aqui. É até melhor que é mais próximo. Porque o da Gávea tem negócio de Riocard, porque o Riocard estadual é mais complicado de tirar.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Perguntei à Ilda sua avaliação sobre a escola. Ela me revelou que “não existe escola ruim, existe aluno ruim” e que “nunca tive problema nenhum com ela ali, nunca tive nada do que reclamar”. A opinião de Ilda me surpreendeu ao tomar conhecimento, mais tarde na entrevista, que sua filha praticamente não teve professor de matemática durante todo o ensino médio. Perguntei a Ilda se em algum

momento o casal já havia tentado uma escola particular para a filha. Ela relata que chegou a ver uma escola em São Conrado, mas era muito caro:

Eu fui ver uma vez para ela aqui no São Conrado. Era doze mil por ano. Fora os livros e as roupas, uniforme.

*Não rola bolsa?*

Ah, é difícil conseguir. É, muita panelinha. Conhecimento, você tem que ter o conhecimento.

*E só tem esse aqui por perto?*

Só. Eu vi nele e, na época, eu vi naquele no Jardim Botânico. É antigo ali, aquela escola na subida do Horto. Ai, não lembro o nome da escola, eu esqueci. Tem uma ali que é muito boa e é antiga também, é muito antiga. Meu primo já até estudou lá na época. Eu vi lá, lá era setecentos e cinquenta por mês.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Aparentemente faltou conhecimento ou mobilização a Ilda, pois há uma escola particular dentro da Rocinha cuja mensalidade (preço cheio), gira em torno de 450 reais<sup>15</sup>. Há também um curso preparatório para o vestibular, um projeto social, que cobra uma taxa simbólica de 25 reais mensais. Para entrar, no entanto, é preciso passar por um processo seletivo, pois há poucas vagas<sup>16</sup>. Em uma primeira entrevista, em julho de 2017, foi Ilda que me comentou sobre a existência do curso:

*Aqui na Rocinha não tem [projetos sociais de preparação para o Enem]?*

Em cima da onde que eu falei para você esperar, do limite, tem um curso pré-vestibular. [É] de graça. Eu quero ver se eu consigo botar ela agora. Pro ano que vem, começar, entendeu? Que eu descobri agora também, há pouco tempo, que tinha, eu não sabia que tinha. Aí que eu ouvi falando daquele lugar, que ali tinha um curso pré-vestibular. Aí eu vou lá para ver para ela.

*Sabe como é que funciona?*

Não, não, que eu vi era sexta-feira. Geralmente, essas coisas é de segunda e sexta. Eu vi sexta à noite. Eu vou ver se eu vou lá amanhã para me informar.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

Em uma segunda entrevista, em fevereiro de 2018, fiz um *follow up* e perguntei detalhes sobre o curso mencionado na entrevista anterior. Ilda não havia ido ao curso para se informar:

É o... Eu não sei o nome da escola certinho. [...] Nem eu fui lá ainda, entendeu, para saber. Porque eu soube essa época agora de Natal, essas coisas. Agora acabar o carnaval que eu vou lá para procurar saber.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

<sup>15</sup> Informação obtida junto à secretaria da escola, em ligação telefônica pessoal

<sup>16</sup> Informação obtida junto ao website do curso (<http://pvcr.org.br>)

Ilda se contradisse (“soube na época do Natal”), pois na primeira entrevista, em julho do ano anterior, ela já havia mencionado o curso. Mesmo que decidisse procurar o curso depois de “acabar o Carnaval”, as inscrições no curso já estariam encerradas<sup>17</sup>. Em contraste com a forte mobilização mostrada pelas mães protagonistas da NCM investidora, Ilda mostrou-se pouco mobilizada na busca de oportunidades educacionais para a filha. Perguntei também ao casal sobre atividades extracurriculares. Milton relata que seria bom que ela fizesse um curso de inglês, mas lamenta não ter dinheiro para pagar:

Eu falo pra ela, se eu tivesse condição eu pagava um curso pra ela de inglês, esses negócios para ela. Porque agora eu ganho só o salário e o dinheiro dos cachorros. Então, esses cursos não é barato. Só eu estou trabalhando em casa. Ilda ajuda a minha irmã naquela renda. Então, eu tenho que decidir: ou pago o curso, ou a gente come. Então, não posso pagar um curso, tinha que pagar um curso pra ela, para o futuro dela...

(Milton, NCM, Pública, Rocinha)

Milton argumenta que faltam recursos para financiar um curso para a filha, mas seu discurso de “ou paga um curso ou a gente come” não reflete o padrão de gastos da família. A casa era uma das mais bem equipadas que visitei. Havia uma televisão grande de tela plana na sala, de 50 polegadas, exibindo um programa de TV a cabo. Ilda me revelou que haviam acabado de adquirir a TV, e estavam pagando a primeira de dez prestações de 270 reais. Ela se apressa para justificar o preço de 2.700 reais pago pelo aparelho: “é smart”, aparentando certo orgulho por ter adquirido um aparelho de última geração. Perguntei o que aconteceu com a televisão anterior; ocorreu-me que a aquisição da nova TV pudesse ter sido uma necessidade em função de antiga ter quebrado. Mas não, a outra TV havia sido colocada em um dos três quartos da casa. Ilda então revelou que era a quarta TV da casa: a terceira ficava no quarto da filha e a quarta na cozinha, para “ir vendo o repórter”, enquanto cozinhava. As TVs eram novas, de tela plana, com pontos de TV a cabo. Milton e Ilda pagavam 210 reais por três pontos. A casa é provida com internet, pela qual se paga 100 reais por mês. A internet é acessada basicamente pelos celulares dos três membros da família, todos relativamente novos. Também procurei entender a lógica para a existência de duas geladeiras:

---

<sup>17</sup> Informação obtida no histórico de publicações na página do Facebook do curso (<https://www.facebook.com/pg/prevestibularcomunitariodarocinha>)

Tem [necessidade de duas] porque a gente tem em cima e embaixo, e os quartos ficam em cima. Aí lá em cima, se não tiver geladeira e quiser beber uma água, vai beber quente.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

A prestação da TV smart de 50 polegadas não era a única que Milton estava pagando. A família havia adquirido recentemente um notebook – cujo uso é reduzido, já que Cristiane usa praticamente só o celular - e uma máquina de lavar. As três prestações juntas somavam 590 reais, um montante que Milton pagaria pelos próximos nove meses. Somado a uma parcela de 120 reais de um empréstimo contraído, Milton começaria o mês com uma dívida de 710 reais. Com ar de preocupação, ele acrescenta que no mês seguinte a dívida iria aumentar ainda mais:

Milton: E agora tem que pagar também as dívidas de Natal. Porque compra tudo em novembro, dezembro, aí vem janeiro... Você vai parcelando tudo em oito vezes. É roupa de Natal, essas coisas de Natal, você vai pagando agora. Porque tu vai na loja em dezembro e eles falam: “Ah, paga daqui quatro meses”. Aí tu pensa que tá levando vantagem? Não tá não, porque quando chega março começa aquela dívida para pagar gigante.

*E mais ou menos deu quanto? Você lembra?*

Milton: Ah, essas duas aí não vai nem lembrar. Estouraram o cartão.

*Os gastos de Natal foram em quê?*

Ilda: Foi em roupa mesmo. Sapato pra mim, ele, Cristiane.

Milton: Aí vem duzentos e pouco, trezentos. Essa vez veio duzentos e pouco, né?

(Ilda e Milton, NCM, Pública, Rocinha)

Ilda e Cristiane admitem que são consumistas (“eu gosto de comprar. Se eu pudesse eu comprava todo dia”). Vaidosas, revelam que quando vão ao salão de cabelereiro para algum evento chegam a gastar mais de 300 reais. Quando pergunto sobre alguma “loucura” de compra feita, Ilda não esconde sua compulsividade:

Ter gastado com roupas. Eu já fiz muita loucura assim, com roupa. Já comprei ali a dois mil e pouco de roupa. Depois me arrependi, mas já comprei. Tem que pagar aos poucos.

(Ilda, NCM, Pública, Rocinha)

A família revela também ter o hábito de sair todo fim de semana para fazer refeições em pizzarias e restaurantes:

Ilda: Sempre a gente sai final de semana. Quando a gente não sai, a gente pede em casa.

Milton: Menos de duzentos não fica, não.

(Ilda e Milton, NCM, Pública, Rocinha)

Quando perguntei sobre o que desejam como próxima aquisição, Milton e Ilda concordam que a casa precisa de reformas:

Milton: A gente pagar essas dívidas e reformar a casa, entendeu? Porque ela quer trocar esse piso, ela quer fazer lá na cozinha, então ela quer...

Ilda: Ai, pra mim tá precisando trocar tudo.

Milton: Aí tu incentiva ela, ela vai querer falar da casa toda.

Ilda: É, o piso, ajeitar as paredes, entendeu? Lixar, emassar...

(Ilda e Milton, NCM, Pública, Rocinha)

À medida que falavam, fui observando o ambiente. O piso de cerâmica estava ligeiramente desgastado, mas não havia rachaduras, peças quebradas, rejuntas que soltaram etc. A pintura das paredes estava em relativo bom estado, exceto uma ou outra rachadura no reboco. Se por um lado o casal concorda quanto às necessidades de aquisições e demandas mais imediatas, por outro, discordam quanto a sonhos mais grandiosos:

Ilda: Aí, meu sonho de consumo é morar numa casa com uma piscina... Sair da Rocinha. Esse é o meu sonho de consumo.

Milton: Eu não quero sair da Rocinha não, porque eu sou criado aqui. As duas, essas duas falam: “Ah, vamos alugar essa casa aqui e vamos morar fora”. Porque a violência, ela só não tá dentro da comunidade, a violência tá lá fora também. O meu sonho de consumo é melhorar de vida. Dar uma vida melhor para a minha filha, minha mulher. Vamos ver. Deixar pra acontecer...

(Milton, NCM, Pública, Rocinha)

Milton é vago em suas ambições. Não define exatamente o que é melhorar de vida e usa expressões que exprimem incerteza como “vamos ver” e “deixar acontecer”, que refletem sua perspectiva temporal:

Ah, eu vou vivendo um dia de cada vez, cara. Porque cada dia acontece tanto coisa que eu planejo uma coisa hoje, não dá certo, aí amanhã acontece outra coisa, eu vou deixando... É igual ao que o Zeca Pagodinho fala: deixa a vida me levar.

(Milton, NCM, Pública, Rocinha)

A narrativa mostra que a família Pereira tem um padrão de consumo elevado e não reflete o discurso de Milton no início da entrevista de “ou pagamos um curso ou comemos”. Na hierarquia de gastos, a educação não ocupa um lugar de destaque. Sem gastos com educação, utilizam a renda discricionária para o acúmulo de bens materiais e consumo hedônico. São prazeres dos quais Milton e Ilda foram privados na infância, e que agora parecem desejar avidamente.



### # Família Silva

O casal Rejane e Edvaldo da Silva residem na favela do Vidigal, que se situa do outro lado do morro Dois Irmãos, que a separa da Rocinha, onde moram Milton e Ilda. Rejane teve quatro filhos, três já adultos, de outros relacionamentos, que não moram mais com ela, e uma filha, Jéssica (15), que teve com Edvaldo, e mora com o casal. Jéssica estuda em uma escola particular conceituada localizada em São Conrado. Edvaldo trabalha como mecânico e Rejane é auxiliar de serviços gerais. A renda familiar total reportada gira em torno de 2.800 reais (1.040 reais per capita), ligeiramente maior do que a de Milton e Ilda. Esse valor não é preciso porque a renda de Edvaldo é incerta, pois depende da demanda por serviços de conserto das vans e kombis que fazem os transportes do sobe e desce do morro. A casa é própria e não há despesas de aluguel. Assim como na Rocinha, no Vidigal também não se paga luz.

A mensalidade da escola de Jéssica, mesmo com um bom desconto que Rejane conseguiu graças à intensa mobilização, é de 650 reais. Esse ano ela desembolsará mais 180 reais pela dependência da filha em uma matéria. Além disso, Rejane paga 280 reais pelo transporte de ida e volta. Mesmo sendo um trajeto curto, cerca de cinco quilômetros, ou 20 minutos de ônibus, Rejane justifica a despesa:

Eu não deixo ela ir sozinha de ônibus, que ela só tem tamanho, ela só tem quinze. A gente em pé os homens já fica de maldade. Aí o rapaz pega ela aqui leva e traz. Isso tudo a gente corre atrás. É difícil? É, mas a gente faz por onde conseguir.  
(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Mas os gastos escolares não terminam aí. Rejane teve que comprar os livros didáticos para os três anos do ensino médio que custaram um total de três mil reais. Ela teve ajuda do padrinho de Jéssica, que emprestou o cartão de crédito para a aquisição do material didático. Mas Rejane diz fazer questão de pagá-lo de volta (“se atrasar na escola eu peço a ele, mas eu pago, eu não quero nada”). Somando-se todos esses gastos, Rejane e Edvaldo gastam por mês um valor superior a 1.200 reais com educação, um montante que consome mais de 40% do orçamento doméstico. Jéssica nunca frequentou o sistema público de ensino, mas antes do ensino médio as despesas com educação eram substancialmente menores, pois ela

estudava em um colégio particular situado na parte de baixo do Vidigal que atende ao público da favela, cujas mensalidades giravam em torno de 200 reais. Pergunto à Rejane que sacrifícios são feitos para o investimento na educação da filha:

É obra aqui. Mas eu prefiro pagar escola para ela. Porque é o que posso dar para ela, e ela gosta de estudar, então eu dou o melhor, posso dar o estudo. O estudo ela vai longe.

(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Comparada à residência de Milton e Idiane, o estado da casa de Rejane e Edvaldo era bem mais precário. As paredes da sala onde foi realizada a entrevista estavam descascadas e enegrecidas. O sofá onde me sentei tinha vários rasgos no estofamento, deixando à mostra os flocos das espumas de enchimento. A casa de Rejane precisava, de fato, de uma reforma geral e urgente. Mas Rejane vai adiando as reformas em prol do sonho maior de ver a filha “indo longe”.

A constelação de bens da casa é mais limitada e nenhum aparelho é novo. Muitos foram doados por vizinhos. Ela me mostrou uma das doações, um grande circulador de ar muito antigo, já sem as grades, que aproveitou para ligar e colocar na minha direção para amenizar o calor que fazia. Solicitei que o desligasse, tamanho o barulho que o aparelho emitia, tornando impraticável a gravação da conversa. Ao perguntar sobre a idade dos aparelhos em geral, Rejane revela sua prioridade:

Tudo é antigo. Primeiro é a escola, depois vem os novinhos. A única coisa que é novo é só o quarto dela, o guarda roupa, a cama, computador, só. O resto aqui é tudo antigo.

*Essas duas são as únicas TVs da casa [apontando para os dois aparelhos velhos, de tubo, na sala]?*

*E não dá vontade de ter aquelas TVs de tela plana?*

Dá fazer tudo, mas “coisar” ela primeiro, a escola, aí eu vou poder comprar e muito. Ela entende, ela nem esquentar.

*E a geladeira tem quantos anos mais ou menos?*

Tem dezessete anos a geladeira.

(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Enquanto Milton e Ilda tinham quatro televisões de tela plana, uma para cada cômodo e uma para a cozinha, e duas geladeiras, uma para cada andar, Rejane se contentava com duas televisões muito antigas de tubo e uma velha geladeira. Seus planos para novas aquisições de bens e reformas na casa vão sendo adiados para garantir o futuro da filha. Ela teve que cortar também o plano de TV a cabo,

“por causa da mensalidade da escola. Ou uma coisa ou outra, aí eu só deixei a internet, a internet eu pago cinquenta”. Dos membros da casa, só Rejane tem celular. O da filha havia quebrado recentemente e “não dá para comprar um novo”. A filha usava o aparelho da mãe quando precisava. Rejane recebe um tíquete alimentação no valor de 324 reais e Edvaldo recebe uma cesta básica. Eles procuram não ultrapassar o valor do tíquete para compras de supermercado. O “carreto” cobra 25 reais para levar as compras do supermercado até o alto da favela, mas Rejane relata que “às vezes eu não pago não, tem que economizar”. Ela sobe o morro a pé – sua casa fica mais ou menos no meio do morro; para chegar lá é uma caminhada íngreme que leva cerca de quinze minutos – para economizar o preço do mototáxi, que custaria 3,50 reais.

Há uma rede de ajuda bastante comum nas famílias investidoras da NCM. É provável que em alguns casos não fosse possível a manutenção dos filhos nas escolas particulares caso não houvesse essa ajuda. O padrinho de Jéssica ajuda às vezes e segundo Rejane, vai contribuir com as mensalidades do curso superior, caso a filha seja aprovada para universidade privada. O filho mais velho de Rejane, que teve uma trajetória de vida bem-sucedida – se formou em educação física e hoje mora fora do Vidigal – também colabora com frequência:

Sempre que eu falo “Jorge, a escola da Jéssica esse ano vai...”. “Mãe, não tem problema, eu ajudo pagar”. Mas eu não peço, esse ano ele já pegou o cartão dele e comprou um pouco de livro. Aí sábado eu fui para lá e dei trezentos reais, ele foi e devolveu, quando eu cheguei em casa estava duzentos reais dentro da bolsa, ele só pegou cem. Eu fui e mandei a mensagem, falei assim, “o dinheiro era...”, ele falou “não mãe está bom, se for para ela estudar está ótimo, quando eu precisar eu te peço”. Só que nunca precisa.

(Rejane, NCM, Particular Favela, Vidigal)

Esse primeiro caso comparativo entre as famílias Pereira e Silva ilustra como os gastos com educação na família assumem relevância no perfil de consumo do lar. As duas famílias têm rendas discricionárias semelhantes (total e per capita), têm uma única filha dependente e ambas não pagam luz nem aluguel. Porém, na família Pereira os gastos com educação são mínimos. Até mesmo a escolha da escola foi feita se pensando em economizar gastos com transporte. A família possui uma constelação de bens duráveis maior e bem mais nova, em que muitos aparelhos foram recém-adquiridos. A família usufrui de confortos como ter uma quarta televisão na cozinha para a mãe “ver o repórter enquanto cozinha” e uma segunda

geladeira no andar superior para “não ter que beber água quente” e evitar ter que descer as escadas. Consideram uma reforma na casa – em estado de conservação razoável – a próxima prioridade, assim que pagarem as dívidas dos vários aparelhos recém-comprados, de um empréstimo e das compras de Natal, que iriam consumir cerca de 40% da renda do lar nos próximos meses. Em contraste, na casa da família Silva, os gastos com educação ultrapassam 40% da renda familiar. As últimas aquisições da casa foram feitas há cerca de seis anos, vários itens da casa foram adquiridos por doação, e encontravam-se em estado bastante precário. Na televisão de tubo só passavam os canais abertos, pois a TV a cabo foi cortada para sobrar dinheiro para pagar as mensalidades escolares. A casa de Rejane também tinha dois andares, mas só havia uma velha geladeira de 17 anos. Rejane, Edvaldo e Jéssica têm que descer da laje para beber água gelada. No caso da família Silva, a reforma da casa era de fato uma necessidade urgente, dado o estado de conservação precário das paredes e do piso, mas vai sendo adiada até a filha completar os estudos, que é a prioridade dos pais. O Quadro 13 apresenta uma síntese comparativa dos perfis de consumo das famílias Pereira e Silva.

Quadro 13 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Pereira vs. Silva

Fam. Pereira (Não Investidora)	Fam. Silva (Investidora)
Renda: R\$ 2.500 (\$ 830 per capita) Gastos mensais com educação: praticamente nulos	Renda: R\$ 2.800 (\$ 1.040 per capita) Gastos mensais com educação: R\$ 1.200 (40% da renda)
Casal e uma filha em escola pública	Casal e uma filha em escola particular de reputação
“ou paga um curso ou a gente come”	“primeiro a escola, depois vem os novinhos”
Casa bem equipada com eletrodomésticos novos (por ex. 4 TVs tela plana [uma <i>smart</i> de 50 pol.], 2 geladeiras, uma para cada andar)	Equipamentos antigos e recebidos por doação (por ex. TV de tubo, geladeira tem 17 anos)
Dívidas e prestações de aprox. R\$ 1.000 mensais (TV, notebook, máquina de lavar, empréstimo banco, compras de Natal)	Dívidas: parcelas da compra dos livros da filha (empréstimo do padrinho da filha)
TV a cabo: R\$ 210 (três pontos)	TV a cabo: cortou “por causa da mensalidade da escola, aí eu só deixei a internet”
“Sempre a gente sai final de semana. Menos de duzentos não fica não”	“só eu (tenho celular), o dela quebrou. Não dá para comprar um novo.”

Fonte: elaborado pelo autor

## **Comparação 2: Famílias Lima x Moura x Gomes**

### **# Família Lima**

Janete e João Carlos Lima residem em Santa Teresa junto com sua filha única Vanessa (16). Os dois vieram jovens do Nordeste para o Rio de Janeiro tentar a vida. Janete veio do interior da Paraíba praticamente analfabeta, aos dezesseis anos, exerceu profissões de baixa qualificação e hoje trabalha como revendedora de cosméticos. Praticamente toda a sua escolaridade – completou o antigo curso primário – foi realizada após sua chegada ao Rio de Janeiro. João Carlos veio do interior de Alagoas, aos vinte anos de idade, trabalhou na construção civil e hoje acumula a função de porteiro e atendente de lanchonete. Ele cursou até o oitavo ano do ensino fundamental, mas não deu continuidade aos estudos depois que chegou no Rio. A renda total familiar é de 3.330 reais, incluindo um valor de 130 reais de bolsa família (1.077 reais per capita). No momento da entrevista, Vanessa estava iniciando o segundo ano do ensino médio em um colégio estadual, e sua trajetória escolar foi toda ela realizada no sistema público de ensino. A escolha da escola, como em muitas famílias da NCM Pública, foi feita pela filha, mas diferente da maioria dos casos, Vanessa se destaca pelo bom nível de capital informacional, mostrando conhecimento do sistema, das melhores escolas, e utilizando critério acadêmicos para selecionar as opções desejadas:

*Como é que foi essa decisão de colocar ela na escola [pública] X?.*

Mãe: É, escolhe mais ou menos umas três escolas.

*Quais foram as escolas que você selecionou?*

Filha: Foi eu que na realidade que selecionou. Eu escolhi o D, o JK e o N. O D é um colégio estadual técnico, que ele dá técnico em hospedagem, e ele fica em Copacabana. O N fica na Tijuca, e ele é técnico também em Marketing e Eletrônica. E o JK é formação de professores. Eu me inscrevi tarde demais nas escolas estaduais públicas e aí acabei não entrando em nenhuma. Aí depois só tinha opção para a noite, e como eu queria uma escola boa eu escolhi o R porque era mais perto, mas ela não era técnica. Eu queria entrar numa técnica, mas só que só tinha à noite e pelo fato de ser longe, ou na Tijuca ou em Copa eu preferi aqui no Centro.

(Vanessa, NCM, Pública, Santa Teresa)

Vanessa é quem conduziu todo o processo de seleção da escola, sem qualquer participação dos pais, que mostraram pouco conhecimento do sistema escolar. O pai, por exemplo, é pouco assertivo ao tentar lembrar o nome da escola

anterior em que a filha estudou e erra na informação da série em que a filha estuda. Por sua vez, a mãe admite que não participou do processo:

Ela estudava antes num colégio lá, aí meu Deus, como é o nome dele? Num colégio lá em Laranjeiras, eu esqueço o nome dele.

*Quem que escolheu esse colégio pra ela?*

Olha, ela que escolhe os colégios dela. Eu não opino a respeito do colégio dela. (João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

Eu deixei mais na mão dela mesmo, mas quando eu ia assistir a reunião aí a diretora sempre falava, as escolas que eles poderia entrar, que era um colégio muito bom, realmente ela falou desse colégio lá na cidade, aí deixei na mão dela.

(Janete, NCM, Pública, Santa Teresa)

A perspectiva de “quem faz a escola é o aluno” aparece nesse caso:

Eu acho que quando o aluno tem que aprender, quando tem que se esforçar mesmo, tanto faz o colégio particular como colégio público mesmo, vai do aluno. [...] Tanto faz, quando o aluno é esforçado aprende tanto no particular quanto no público.

(Janete, NCM, Pública, Santa Teresa)

Essa lógica me surpreendeu quando, mais à frente, Janete relata uma experiência muito negativa que a filha vivenciou em outra escola pública que frequentou no ensino fundamental, de convívio com comportamentos delinquentes do alunado e falta de professores durante todo o ano letivo:

Filha: Na escola X teve uma falta de professores que me prejudicou muito, quando eu fui para a outra escola eu tive muita dificuldade em certas matérias pelo fato de eu não ter professor no sétimo ano.

*Faltou professor de quê?*

Filha: De matemática, teve um tempo que ficou sem artes também. Um ano inteiro. *E como é que você reagiu a isso quando você descobriu que ela não estava tendo aula de matemática?* [pergunta dirigida à mãe, mas filha responde]

Filha: Ela não podia fazer nada, só transferir de escola. [...] Sendo que agora já resolveu o problema de professor, mudou a direção.

Mãe: Vão trocando, que antigamente estava uma bagunça da gota lá dentro, as crianças ficavam fazendo coisa ruim lá dentro cheirando, fumando, mas agora está tudo bonitinho, mudou a diretoria também.

(Janete e Vanessa, NCM, Pública, Santa Teresa)

No único investimento que a família faz para a filha, encontrei no discurso dos pais a mesma lógica de retorno do investimento encontrada nas famílias investidoras da NCM. Apesar da experiência negativa pela qual a filha passou na escola pública no sétimo ano, os pais mantêm o discurso de que “é o aluno que tem que se esforçar”. Essa lógica estende-se para o curso de inglês também:

É mais o aluno mesmo que tem que se esforçar. É igual o curso, eu pago curso de inglês para ela, então ela tem que se esforçar para aprender, o professor está ali para ensinar, então cabe ao aluno se esforçar para aprender.  
(Janete, NCM, Pública, Santa Teresa)

Eu acho que a gente tá só gastando dinheiro, porque assim, às vezes, eu sei coisa que Vanessa não sabe. Que já está quatro anos estudando ali direto, tem coisa que não sabe.  
(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

O curso de inglês é a primeira iniciativa de investimento acadêmico na filha, em que 319 reais mensais entre mensalidades e livros representam cerca de 10% do orçamento do lar. O curso foi iniciativa de Vanessa e Janete afirma que incentivou porque “futuramente ela estava pensando em trabalhar com turismo e ela fazendo esse curso vai ajudar muito”. A mãe revela ansiar para que a filha trabalhe para começar a ganhar seu próprio dinheiro para pagar o curso:

Eu já estava pensando em botar ela para fazer um Jovem Aprendiz para trabalhar umas quatro horinhas para ela ganhar um dinheirinho extra.  
*Você acha que é importante trabalhar?*  
Para ajudar, pelo menos no curso dela. No de inglês.  
(Janete, NCM, Pública, Santa Teresa)

Na fala de Janete, o curso parece pesar no orçamento, talvez porque a família tivesse assumido dívidas importantes recentemente. Estavam pagando prestações de 1.080 reais de um veículo Jeep Renegade modelo 2016. Segundo João Carlos, a seguradora avaliou o veículo em cerca de 91.000 reais. Juntando-se o seguro e o IPVA do carro, a família havia desembolsado, nos cálculos de Janete, um montante de 7.000 reais à vista. Fora isso, a despesa mensal de combustível girava em torno de 300 reais. Diante de valores tão altos, procurei explorar a necessidade do veículo para a família:

*E o carro você usa para que ocasiões?*  
Só pro trabalho. É, transporte, não tem como você pegar um ônibus daqui, daqui onde eu trabalho, pra Santa Teresa. Uma que às vezes nem os taxis querem ir lá porque é área de risco.  
(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

Procurei explorar bastante a questão do carro durante a entrevista com João Carlos. Sua narrativa fornece indicações que a aquisição do veículo se reveste de um forte simbolismo, um significado de conquista. O Jeep Renegade não é o primeiro veículo adquirido por ele. Antes, já havia possuído um Cross Fox e um Kadett (“2.0”, ele acrescenta), carros de categorias de médio a alto preço. A

exploração desse significado exemplifica os riscos de se fazer interpretações superficiais, e a importância de se investigar mais a fundo a questão:

*O que que representa o carro pra você?*

O carro representa pra mim o seguinte, é o meio de, de, como é que eu vou lhe dizer, de precisão. Tipo, aonde a gente mora, você tem que ter um carro pra gente chegar em casa. Até porque, como eu te falei, pra chegar táxi lá, a maioria não quer levar você lá na Coroa. Você fala “Ah, eu moro lá na Miguel Resende”. “Ah, mas é Morro da Coroa?”. Aí tu pede, pega um Uber, ele não vai até lá.

(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)

Como o argumento era pouco convincente, porque mesmo que o veículo fosse de fato imprescindível, um carro popular cumpriria essa função, mudei a pergunta, cuja resposta revelou o verdadeiro significado da aquisição de um carro de valor tão alto:

*Qual é o sentimento, de uma pessoa que veio de uma origem muito humilde, de Alagoas, cidade pequena, que não teve muito estudo, que trabalhava na roça, como você falou, de ter um carro assim?*

Eu vou lhe falar uma coisa, hoje eu tava pensando no meu pai. E o meu pai, ele sempre falava que ia ter um carro. Ele nunca teve, o pobre do meu pai nunca teve. O meu pai trabalhou a vida toda e nunca teve o carro. Meu pai sempre andava com a chave assim. Sempre falava “Ah, eu vou pegar o meu carro”. Meu velho sempre falava isso. O velho ele nunca teve o carro na vida dele. Hoje, eu tava pensando, “Meu Deus, hoje eu tenho um carro desse, o meu pai sempre que quis ter e nunca conseguiu”. Eu agradeço muito a Deus por ter um carro assim, sabe? Eu, não é por vaidade, nem nada não. Que tem gente que, quando tem as coisas, quer passar por cima dos outros. Eu, graças a Deus, não sou assim. Então, eu às vezes quando eu vou pegar um carro assim, eu fico pensando no meu pai, porque ele sempre falava que ia ter as coisas e nunca tinha.

*Ele chegou a ver o carro?*

Esse não, ele chegou a ver o outro. O Crossfox. Ele disse: “É, meu filho, eu nunca tive um carro, mas você realizou o meu sonho. Eu nunca tive, mas você conseguiu”.

*E o que você sentiu nessa hora que ele falou isso?*

A gente fica emocionado. Até porque, o meu pai, ele nunca me deu nada. O meu pai bebia. A única coisa que o meu pai me deu foi uma radiola. Ele me deu uma radiola e não ficou um mês não, ele foi e vendeu, eu não sei se pra comprar a comida da gente ou se pra comprar a bebida dele, que o meu pai era viciado. E eu não considerei ele ter me dado essa radiola.

*Foi a única coisa que ele te deu?*

Não, ele me deu uma outra coisa também, que também ele pegou de volta. Era uma espingarda, aquelas de chumbinho. A gente matava passarinho. Aí ele me deu essa espingarda e também não passou uma semana, ele também vendeu a espingarda. Essa aí foi pra comprar bebida mesmo. O meu pai, ele bebia demais.

(João Carlos, NCM, Pública, Santa Teresa)



A narrativa de João Carlos sugere que o carro tem um valor simbólico de mostrar ao pai que ele vencera na vida, e pode conquistar por meios próprios um sonho de consumo do pai, que lhe tomou de volta o muito pouco que lhe deu para sustentar o vício do alcoolismo.

Se por um lado a aquisição do veículo de alto preço tem um significado simbólico, outros consumos e aquisições na casa tem caráter mais hedônico e atingem montantes nada desprezíveis para uma família da NCM. Janete comenta que uma vez pagou 7.000 reais à vista por uma cozinha planejada para uma suposta arquiteta que lhe deu um golpe e não executou a obra. Há duas televisões na casa. A da sala – onde se realizou uma das entrevistas – era grande, cerca de 50 polegadas, e relativamente nova, com quatro anos de uso. A família pagava 140 reais pelo pacote de internet e TV a cabo. A casa era equipada com todos os eletrodomésticos básicos. Estes eram um pouco mais antigos, com cerca de oito anos de uso, em média. Os dois aparelhos de ar condicionado da casa foram utilizados sem muito controle naquele verão. A conta de energia do último mês havia sido de 330 reais. As compras de supermercado giram em torno de 800 reais. Em relação a entretenimento, Janete revela “gastar o meu dinheiro viajando”. Viajou várias vezes com a família para a Paraíba, para ver os parentes. O pai normalmente vai de carro e a mãe e a filha vão de avião: “sempre viajo de avião, quarta ou quinta vez já. Só viajo agora só se for de avião, nem que eu passe dez meses pagando!”.

#### # Família Moura

A menos de dois quilômetros da residência da família Lima, no sopé do morro de Santa Teresa, moram Rita, Geraldo e o filho único do casal, Marcos (13), em um pequeno apartamento. Rita e Geraldo, assim como os Lima, migraram do Nordeste para tentar a vida no Rio. Geraldo veio aos quinze anos de idade ainda analfabeto. Empregou-se em restaurantes, lavando pratos e foi crescendo, sempre nesse ramo, mesmo sem escolarização, até chegar a chefe de segurança. Foi um tempo, ele revela, de vacas gordas, quando “eu tinha um salário razoável”. Com a crise, foi demitido, e agora faz bicos como segurança. Não consegue mais oportunidades como chefe de segurança porque os estabelecimentos comerciais agora exigem maior escolaridade. Geraldo tenta recuperar o “prejuízo” e está

fazendo o quinto ano do ensino fundamental para adultos. Quem sustenta a casa é Rita, que trabalha como auxiliar de ensino no município e engorda a renda como maquiadora autônoma. Diferente de Geraldo, Rita tem escolaridade alta e concluiu um curso superior em pedagogia. Essa diferença de escolaridade é um fato bastante comum nas famílias da NCM. A renda do casal gira em torno de 3.500 reais, mas pode variar muito dependendo do mês, já que a única renda fixa é o salário de Rita de 2.500 reais de professora assistente da prefeitura.

Marcos, o filho, sempre estudou em escolas particulares desde os três anos de idade, e o casal diz honrar isso “até onde a gente puder”. Os pais pagam uma mensalidade de 900 reais de um colégio de boa reputação, além 359 reais do curso de inglês. Somando-se livros, uniforme e material escolar, o valor mensal gasto com a educação é de aproximadamente 1.500 reais, o que representa 43% do orçamento doméstico. Porém, em relação à renda fixa de Rita, a única com que se pode contar como certa, o percentual sobe para 60%, mais da metade da renda domiciliar. Mesmo diante da queda de padrão de vida, Geraldo e Rita vêm mantendo o filho na escola particular e revelam os sacrifícios que têm sido feitos depois da queda no padrão de vida nos últimos tempos:

Geraldo: Às vezes a gente tá a fim de comer uma comida fora e tal e a gente nem vai que o dinheiro é pouco. Se eu estivesse trabalhando, por exemplo, dava tranquilo. Mas aí, por exemplo, para comer uma pizza às vezes não dá para comer uma grande, tem que comer uma pequena.

Rita: A gente fazia duas coisas ao mês, passamos a fazer uma.

Geraldo: Uma, e às vezes nem uma. Ele é pequeno e quer sair com os amigos, pede um dinheirinho às vezes e a gente não tem para dar. Fica meio complicado, quer lanche, uma batata frita e tal, e às vezes a gente não tem para dar. E a gente sente isso.

*Se ele estivesse num colégio público, novecentos reais a mais, o que daria para fazer?*

Geraldo: Eu acho que dava, assim, se alimentar um pouco melhor e tal. Até se quisesse comprar alguma roupa. A gente tem muitos anos aqui que não compra roupa. Na época a gente tinha uma situação boa e a gente graças a Deus tinha tudo, bastante roupa, essas coisas. Hoje em dia tem dois anos que a gente não compra nada, usando as que tem mesmo. Inclusive a nossa máquina de lavar aqui está dando pipoco para tudo quanto é lado e nem para consertar por enquanto não está dando. A gente arrumou um cara para consertar e o cara cobrou trezentos reais, e aí isso aí não está no nosso orçamento, esse dinheiro a mais a gente não tem, vamos esperando aí.

(Rita e Geraldo, NCM, Particular Asfalto, Lapa)

Geraldo fala em “época das vacas gordas” em seus relatos. De fato, no discurso do casal, percebe-se que os tempos eram bem melhores. O casal parecia ter um bom padrão de vida, com certos gostos refinados e hábitos de lazer que tiveram que ser abdicados em função da queda de padrão.

Geraldo: Antigamente a gente podia comer uma picanha, e tal, porque eu gosto de carne.

Rita: Maturada!

Geraldo: É. Agora, por exemplo, para a gente comprar um pedaço de carne desses é difícil porque está muito caro, a gente compra é frango, linguiça, essas coisas assim. Às vezes a gente compra de dois em dois meses, um mês, porque eu gosto de carne vermelha.

Rita: Não é com a frequência que a gente comia antes, a gente sempre gostou.

Geraldo: A gente saía, a gente comia muito fora, sexta, sábados e domingos, pizza e tal. Isso aí nós cortamos tudo isso.

(Rita e Geraldo, NCM, Particular Asfalto, Lapa)

Em seu discurso, Rita explica a priorização dada à educação do filho, e critica a perspectiva de mães que conheceu de perto em seu antigo emprego em um salão de estética, onde trabalhava com outras profissionais que tinham um padrão de vida similar ao seu e não compartilhavam a mesma perspectiva que ela:

Olha só, existem prioridades e prioridades, a sua prioridade é um tênis novo ou a sua prioridade é a escola para o teu filho? A minha prioridade é a escola para o meu filho. Eu posso usar um tênis dois anos, mas a escola dele para mim é prioridade. Eu não me incomodo de não comprar uma roupa nova, mas eu me incomodo de pagar a escola dele em dia, porque eu acho que isso é o maior investimento que eu estou fazendo na minha vida. Eu trabalhei muito tempo ali em frente ao Shopping da Gávea. E assim, pessoas que ganhavam, vamos colocar aqui, três salários mínimos. Eram manicures, cabeleireiras, e elas gastavam desordenadamente com bobagens, com supérfluos, e não tinha essa visão de colocar um filho num curso de inglês. Ficavam esperando abrir... “ah, eu não consegui vaga para o meu filho na escola tal, porque...”. Mas [falavam] “eu não posso ir num lugar com uma roupa repetida”, entendeu? Assim...

(Rita, NCM, Particular Asfalto, Lapa)

Os bens da casa são também antigos. Exceto uma televisão de 39 polegadas adquirida em 2017, a geladeira, o ar condicionado e a máquina de lavar defeituosa são todos do ano de 2004. Os três possuem telefone celular, mas mantêm os gastos ao mínimo. A mãe é a única que tem uma linha de conta, no valor de 60 reais. As contas do pai e do filho são pré-pagas, e consomem cerca de 40 reais cada.

### # Família Gomes

A cerca de 650 metros da casa da família Lima, margeando o morro da Coroa, uma favela do bairro de Santa Teresa, moram Inês, Ronaldo e os dois filhos do casal, Geovane (13) e Gabriela (13). Inês teve uma infância de classe média, estudou em escolas particulares até o ensino médio e chegou a cursar alguns períodos de um curso superior em administração, mas teve que trancar em função do desemprego. Sua mãe, que era professora, morreu quando ela era criança. O pai já foi gerente de empresas multinacionais, mas viu seu padrão de vida cair depois que foi demitido e passou a trabalhar como vendedor autônomo. Aos poucos foi vendendo o patrimônio da família, algumas casas da vila onde Inês e Ronaldo moram, herança dos avós de Inês. Ela atualmente trabalha como *freelancer*, como promotora de eventos. Com a crise econômica, ela tem sido chamada com menos frequência, faz uns três ou quatro eventos por mês, o que lhe rende não mais do que 400 reais mensais. Ronaldo é camelô e tem uma banca no centro da cidade. Os dias já foram melhores quando Ronaldo trabalhava com sua própria mercadoria (“eu tirava quinhentos, mil por dia, teve uma época, eu fiquei uns cinco meses, seis meses, arrumando quinhentos, mil, oitocentos, todo o dia de lucro”), mas hoje, trabalhando com mercadoria de terceiros à base de comissão, ele relata tirar uma média de 1.800 reais mensais, embora isso seja muito variável também.

Apesar da queda de padrão de vida, Inês e Ronaldo vêm mantendo os dois filhos em escolas particulares. A família gasta com educação, incluindo as mensalidades das escolas, material didático, uniformes e material escolar, cerca de 1.128 reais por mês. Considerando-se a renda média reportada pelo casal, de 2.200 reais, a família Gomes é a que tem a maior parcela do orçamento doméstico comprometida com a educação: cerca de 56%. É possível que a renda da família tenha sido subestimada, que Ronaldo tenha reportado uma comissão mais fraca do mês anterior. Na entrevista com Inês, feita em separado, ela relatou que a renda do casal gira em torno de três mil. Seja como for, a educação comprometeria entre 40-55% da renda familiar. Inês relata que já pensou colocar o filho no sistema público, na mesma escola em que fez o ensino médio, hoje uma escola Faetec, de ensino público de melhor reputação, mas mesmo assim desistiu:

No Instituto X pior ainda, comecei a fumar no Instituto X, fumar cigarro no banheiro, porque era uma bagunça, isso já na minha época. Eu até cheguei a inscrever o meu filho quando era pequeno para o Instituto X, mas falei “gente, hoje em dia deve estar muito pior. Na minha época já era ruim, já estava bagunçado, hoje em dia...”.

(Inês, NCM, Particular Asfalto, Santa Teresa)

Baseada em sua própria experiência, Inês é orientada pela lógica predominante da evitação do colégio público e do convívio com as más influências dos alunos que frequentam essas escolas. O projeto escolar dos filhos é protagonizado por Inês. Ronaldo não se envolve, e nem se importaria de colocar os filhos no sistema público. Nessas famílias, o protagonismo do investimento escolar é sempre exercido por um dos pais, geralmente a mãe.

*Isso foi uma decisão sua ou da Inês?*

Mais dela, eu acredito, porque... pode ser que ela quer o melhor para o filho, mas eu acho que a mulher ela gosta muito de vaidades, as mulheres, mais do que o homem.

*Se o Geovane fosse para um colégio público, para você teria problema?*

Eu acredito que não. [...] no colégio público a rédea é um pouco mais frouxa, no colégio particular já puxam mais a rédea, se o aluno falta já te ligam no dia, no público vai te ligar na outra semana, tem disso, isso a gente sabe que existe.

(Ronaldo, NCM, Particular Asfalto, Santa Teresa)

O relato de Ronaldo revela sua percepção de qualidade do colégio baseada em elementos não acadêmicos, como nas famílias da NCM não investidoras. Ou seja, Ronaldo é um típico integrante do grupo não investidor, e seus filhos provavelmente estariam na escola pública se Inês não pensasse diferente. Isso ilustra como é difícil, na NCM, utilizar a família como unidade de análise. Neste estudo de caso, foi preciso considerar Ronaldo e Inês como duas unidades de análise distintas, pelo menos no que tange às perspectivas do casal em relação à educação. Mas se por um lado Ronaldo pensa diferente, por outro lado ele se engaja no projeto da mulher e compartilha o esforço e o sacrifício feito nos gastos domésticos para manter os filhos na escola particular. Nos depoimentos coletados em separado, Inês e Ronaldo parecem estar alinhados:

*O que daria para fazer [com as despesas da educação]?*

Ronaldo: Eu tentaria de repente fazer uma obra. Eu iria, vamos supor, é aniversário da Gabriela, esse mês, estou com vontade de ir comer uma pizza, vamos lá.

*Hoje não dá?*

Ronaldo: Hoje não dá. Mas não é que também eu não sou feliz comendo um feijão em casa. Tipo assim, tem gente que, poxa, “eu não comprei o tênis, a bermuda...”.

*Mas no caso da escola dos meninos, vocês já tiveram divergências, você e a Inês?*

Ronaldo: Não, até porque eu também eu acho isso bom. Eu prefiro pagar educação dele, do que pagar uma prestação de um carro. Igual eu tenho um colega que os dois filhos dele estuda no público e ele paga prestação do carro mil reais. Eu jamais, eu prefiro pagar. Porque amanhã, “pô cara, fiz o que eu pude por você”, entendeu? A minha consciência está tranquila, fiz o meu papel.

*Que sacrifícios vocês fazem?*

Inês: A gente deixa de fazer muita coisa. De sair num final de semana... Ela [a recrutadora] estava até perguntando, “qual o passeio que vocês mais fazem ultimamente?”. Aí falei, “o Aterro”, porque é bem pertinho, é um passeio que dá para fazer ao ar livre, não se gasta muito, e as crianças se divertem. Mas assim, a gente não viaja, não faz muita coisa por causa disso. Uma obra, que a gente está sempre para fazer obra e tal, faz uma coisa e para, porque não dá, o orçamento fica pesado.

(Inês e Ronaldo, NCM, Particular Asfalto, Santa Teresa)

Inês e Ronaldo se apertam como podem para fazer render o orçamento. Não chegaram a cortar a TV a cabo, mas pagam o pacote mais barato possível, de 70 reais. As compras de supermercado para quatro pessoas giram em torno de 500 reais, o que mostra que não há muito espaço para supérfluos na despensa. A família não tem carro nem moto. Apenas o pai e a mãe têm celular, cujas despesas mensais são de apenas 80 reais. Na casa só há uma televisão, de 32 polegadas. O casal não tem ar-condicionado e a geladeira e a máquina de lavar são do tempo em que começaram a morar juntos, há quinze anos. O único *notebook* da casa, antigo, de 2010, deu defeito, e o casal espera por dias melhores para levar para consertar.

Os contrastes das famílias Lima, Moura e Gomes revelam, mais uma vez, como a atribuição de significados à educação influencia os padrões de consumo de famílias cujas situações socioeconômicas não divergem muito. Ambas as famílias Lima e Moura migraram de pequenas cidades do interior do Nordeste, chegaram jovens ao Rio de Janeiro e ascenderam pela força de trabalho. Geraldo era tão analfabeto quanto Janete quando chegou ao Rio, e começaram a trabalhar na lavoura ainda crianças, assim com João Carlos. A exceção é Rita, que veio de uma família de mais recursos e teve uma escolarização mais longa. As duas famílias têm um único filho, níveis de renda semelhantes e não pagam aluguel. A família Gomes reside a poucos metros da família Lima, colada ao Morro da Coroa, e tem uma renda per capita que é a metade da de seus vizinhos de bairro.

Todas as três famílias têm pelo menos uma parte da renda flutuante (revenda de cosméticos de Janete; bicos como maquiadora e segurança de Rita e Geraldo; trabalhos de promotora *freelancer* e camelô de Inês e Ronaldo). Enquanto Vanessa,

a única filha de Janete e João Carlos estudou toda sua trajetória escolar no sistema público, Marcos, filho de Rita e Geraldo, e Geovane e Gabriela, filhos de Inês e Ronaldo, sempre estudaram no sistema privado, onde os gastos com educação comprometem mais de 40% da renda do lar. Por outro lado, enquanto a família Lima se esforça para pagar as altas prestações e taxas de um veículo Jeep Renegade, viaja com frequência de avião para visitar os parentes no Nordeste, e possui uma constelação maior e mais nova de bens, a família Moura, que não possui veículo, adia o conserto de uma máquina de lavar que “está dando pipoco para tudo que é lado”, reduziu drasticamente o entretenimento e outros consumos hedônicos, e há dois anos utiliza as mesmas roupas. A família Gomes, que não viaja e limita seus passeios a um parque público, adia as obras que precisa fazer na casa enquanto pode, mantém as compras de supermercado ao mínimo e utiliza os mesmos eletrodomésticos do tempo que casaram, há quinze anos. O quadro 14 apresenta um comparativo dos perfis de consumo das famílias Lima e Gomes.

Quadro 14 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Lima vs. Gomes

Fam. Lima (Não Investidora)	Fam. Gomes (Investidora)
Renda: R\$ 3.300 (\$ 1.077 per capita) Gasto mensal com educação: R\$ 319 (10% da renda)	Renda: R\$ 2.160 (\$ 1.040 per capita) Gasto mensal com educação: R\$ 1.128 (40 - 55% da renda)
Casal e uma filha em escola pública	Casal e dois filhos em escola particular
“Tanto faz, quando o aluno é esforçado aprende tanto no particular quanto no público” “Eu acho que a gente tá só gastando dinheiro [no curso de inglês], porque, às vezes, eu sei coisas que ela não sabe”	“Eu nem penso muito nisso [colocar filhos na escola pública], porque aqui é muito precário. Eu vejo os colégios públicos aqui é muito precário, é não ter aula...”
Casa bem equipada com eletrodomésticos relativamente novos (por exemplo, duas TVs grandes, dois ar-condicionados)	Equipamentos em menor quantidade e mais antigos (por exemplo, apenas uma TV de 32 pol.; não possui ar-condicionado)
Mãe pagou R\$ 7.000 em uma cozinha planejada Pai estava pagando prestações de R\$ 1.080 de um veículo de luxo	Não há prestações para quitar e adiam reformas importantes para a casa
Viajam frequentemente para o Nordeste de avião	Nunca viajaram. Saídas limitadas ao parque do Aterro do Flamengo, que é gratuito

Fonte: elaborado pelo autor

### **Comparação 3: Famílias Amorim x Costa**

#### **# Família Amorim**

Gláucia e Edgard Amorim residem em um conjunto habitacional no bairro de Olaria, em um apartamento próprio, com as duas filhas Elisa (14) e Lídia (9), que estudam em uma escola pública no mesmo bairro. Gláucia recebe uma pensão de 1.500 reais e complementa a renda coordenando uma equipe de revendedoras de cosméticos que varia entre 800 e 1.000 reais mensais. O marido, Edgard, é manipulador farmacêutico, e tem rendimentos de 2.350 reais. A renda total da família, em torno de 4.750 reais, é a segunda maior, e a renda per capita de 1.188 reais é a terceira maior entre todos os entrevistados da NCM. A renda reportada é possivelmente conservadora, já que Gláucia mencionou que trabalha como guia de turismo ocasionalmente. As filhas estudavam até o ano anterior em uma escola pública do sistema Faetec, que são consideradas escolas de maior prestígio e reputação no Estado, e também valorizadas pelos pais de renda mais baixa por promoverem um ensino técnico e profissionalizante, que fica claro no discurso de Gláucia:

Eu pensava assim, FAETEC, já vai ter o segundo grau técnico garantido. Porque, se ela estuda lá desde os anos iniciais, ela tem ingresso automático à parte técnica. Quando eu matriculei ela lá, eu tinha essa intenção, de deixar ela ali pra ter um segundo grau técnico.

*E por que é importante um segundo grau técnico?*

Porque assim, não sei se daqui pra frente ela vai ser melhor. Mas como ela sempre demonstrou preguiça em estudar, então eu pensei “vou colocar ela pra fazer alguma coisa técnica, que pelo menos ela termina o segundo grau com alguma coisa técnica...”

(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Diante de inúmeros problemas de falta de professores e greves, Gláucia retirou as filhas da Faetec e as matriculou em uma escola municipal da região. Os problemas eram tantos que Gláucia relata ter feito parte da associação de pais, cujas mães ajudavam até na confecção das merendas escolares por falta de funcionários em greve. A gota d'água foi o comunicado da escola de que o ano letivo de 2018 só iria iniciar em maio, pois seriam necessários os primeiros meses do ano para cumprir a carga horária de 2017 em função de greves no ano anterior.



Não tava tendo aula. Ela ia pra lá, tinha um tempo de aula, depois não tinha mais aula, passava o dia todo na escola sem fazer nada. Não tinha professor, professor entrou em greve. Aí logo depois, teve a ocupação, aí ninguém podia entrar direito na escola. [...] Assim, precisava de mãe pra fazer merenda, a gente ajudava a fazer merenda, ajudava a pintar mesa. A associação dos pais estava ali presente pra ajudar no que a gente podia ajudar. Aí 2017 foi quando eu falei “não, chega, não tem como continuar aqui com elas”. Foi quando teve uma reunião com os diretores falando que o ano previsto de 2017 estava previsto pra começar em maio. [...] O ano não começaria em março, fevereiro, como de costume. E isso foi esticado mais pra frente, não começaram no começo de maio, começaram mais pra quase junho. (Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Além de todos os problemas de infraestrutura, a mãe constatou que filha mais nova, de nove anos, mal havia aprendido a ler ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Diante de tantos problemas, perguntei se Gláucia não havia pensado em colocar as filhas em uma escola particular. Esta foi a última entrevista que realizei, e eu sabia que nos bairros do subúrbio da cidade havia escolas com preços mais acessíveis. Também já havia entrevistado famílias com rendas inferiores que matriculavam os filhos em escolas particulares. Sua resposta mostrou disposição para isso:

Não tinha essa renda da Avon, eu trabalho na Avon desde o ano passado. Então, quando eu tirei, levei pra FAETEC, eu só tinha a minha renda da pensão e dos meus bicos que eu fazia de bolo. O meu medo era botar no particular e não conseguir pagar, porque até em relação a pagar colégio quem pagava era eu. (Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Ao longo da entrevista, constatei que o receio de Gláucia em não conseguir pagar uma escola particular para a filha parecia não ser uma questão econômica apenas. Em primeiro lugar, havia uma divergência de perspectivas entre ela e o marido em relação à educação. Parece haver uma rígida divisão de responsabilidades no orçamento doméstico da casa, e a mãe fica responsável por tudo o que se refere à escolaridade das filhas:

O meu marido, ele é assim, na cabeça dele, “eu pago as contas de casa, eu boto comida dentro de casa, então a parte de colégio é com você”. Cheguei a falar com o meu marido [sobre a escola particular], e a primeira coisa que ele falou foi “você sabe que eu não tenho dinheiro pra pagar colégio”. Aí eu fico assim “não tem pra pagar colégio, mas tem pra gastar com outras coisas”.

*Outras coisas?*

Ah cerveja, as coisas que ele gosta de comprar pra ele. Pô, como é que fica? Porque eu acho assim, se ele me ajudasse, “não, te dou metade da conta do colégio, você paga uma metade e eu pago a outra metade”, eu acho que daria pra gente tentar colocar ela pelo menos nesses dois anos. Eu ainda penso nessa possibilidade, que

aqui ainda tem um colégio que eu fiquei de visitar e eu ainda não fui. Ou até mesmo tentar uma bolsa no colégio P., que eles dão bolsa.  
(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

O casal Amorim é mais um caso de divergência de lógicas investidoras entre os cônjuges. Mas foi o primeiro casal entrevistado onde a lógica do “cônjuge investidor” não prevalecia. O pai, que não foi entrevistado, parecia não compartilhar da visão da mãe. Os pais de Gláucia, que sempre dão uma ajuda quando as contas apertam, também não dão suporte ao projeto dela:

A parte de colégio, de ensino, tudo sou eu e às vezes, quando eu tenho que pedir ajuda, eu peço ajuda ao meu pai, peço ajuda à minha mãe, que eu sei que eles vão me dar um *help* financeiro, se eu precisar. [...] Mas minha mãe fala “bota no público, vocês sempre estudaram no público e vocês estão aí até hoje”. Aí eu acabei também indo pela... Porque, por mim, eu pagaria colégio pra elas. Só que eu não pago porque eu tenho esse medo de não conseguir pagar.  
(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Fora o medo de não conseguir pagar, parece haver a falta de confiança de que o investimento será compensado. Gláucia revela que a filha mais velha não gosta de estudar, e já apresentou vários problemas comportamentais recentes na passagem para a adolescência (“Ela é uma adolescente difícil, parecem duas irmãs brigando, não parece mãe e filha. A gente bate mesmo de frente”). A relação de retorno de investimento constatada em outras famílias da NCM investidora está presente também no discurso de Gláucia:

Foi quando eu falei assim “eu vou procurar um colégio particular”. Aí eu pensei “será que vai valer a pena eu pagar um particular pra ela?”. Ela não gosta de estudar. Pra você vê que ela é da turma da bagunça, o que eu fui chamada na escola no passado pra resolver problema dela! Toda hora era uma confusão. Uma vez por semana, pelo menos, eu estava na escola conversando com a diretora.  
(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

O “medo de não conseguir pagar” permeou o discurso de Gláucia como principal motivo de não ter tomado a decisão de colocar as filhas em uma escola particular. Ao longo do discurso, percebi que Gláucia tinha um padrão elevado de consumo. Ela mesmo admite ser uma “consumista assumida”. O receio de investir em uma escola privada parece ser fundamentado na insegurança de não conseguir mudar seus hábitos de consumo:

Aí, quando chega o cartão, tá aquilo. Eu falei “Caraca, estourei o cartão de novo”. Então é assim, o dinheiro entra, o dinheiro sai. Eu fico, “Gente, como é que eu vou conseguir juntar o dinheiro? É incrível que eu não consigo”. Eu não consigo, eu tenho que tentar parar pra fazer uma organização dos meus ganhos pra poder pagar as contas todas e sobrar dinheiro. Porque esse negócio de cartão de crédito, eu vou passando, passando, quando eu vejo, acabou o dinheiro. [...] Eu sou consumista assumida.

(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Os padrões de consumo dos Amorim são relativamente altos para uma família da NCM. Diferente das famílias investidoras da NCM, em que o lazer é o item mais sacrificado, Gláucia não se priva de levar as crianças para passeios que, segundo ela, consomem valores elevados:

Porque assim, tudo que eu recebo eu acabo virando tudo pra elas, pra passear final de semana, elas precisam de uma roupa. Além das minhas contas particulares, que eu pago meu celular, eu pago mais algumas outras coisinhas fixas que eu tenho. Que eu já não saio de casa, eu trabalho direto. Então, final de semana, eu gosto de pegar elas pra passear, pra levar pra algum canto. Então, às vezes até elas chegam assim: “Ai, mãe, queria ir no McDonald’s, queria ir no Bob’s”. Pra lanche no Bob’s, tu não vai gastar menos de sessenta, setenta reais num lanche pra três. [...] Finais de semana, eu pego elas, eu saio, mesmo ele [marido] querendo não sair, eu pego e levo pra shopping.

(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

A família tem uma rotina de viagens bem mais frequente do que a de outras famílias da NCM. Gláucia é guia de turismo na empresa do pai, e sempre que pode leva as filhas. Embora ela não pague sua parte porque vai como guia, a sua fala “se é mais um que sai do meu bolso...” sugere que a parte das filhas e do marido são bancadas por ela. A família parece viajar intensamente para lugares mais próximos também, um padrão que não encontrei nas famílias da NCM investidora.

Meu pai trabalha com excursão. Então, todas que eu vou, que eu tenho que ir, porque eu sou a guia, eu levo elas.

*Pra que lugares você foi?*

Olha, vamos botar as que elas foram, mais fácil. Foz do Iguaçu, elas já foram duas vezes. Argentina, Paraguai. Elas conhecem sul de Minas, São Lourenço. Conhecem Varginha, Passa Quatro, Monte Sião... Já foram pra Campo do Jordão. Já foram para Natal, João Pessoa. Elas agora vão em abril, comigo, pra Maceió.

*Seu marido vai junto?*

Não, ele trabalha. Graças a Deus, é sou eu e elas. Se é mais um que sai do meu bolso... A gente vai muito assim, viagem em família, eu, meu marido, pra Maricá, que meu pai tem casa de praia lá. Vamos pra Mauá, que é casa de uma prima da gente. A gente vai muito também pra Itaipuaçu, na casa de amigos também. [...] Essas, de vez em quando, que o meu pai faz, dá pra ele ir. A de Natal, ele pegou férias, então ele conseguiu ir, Natal e João Pessoa ele conseguiu ir com a gente.

(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Gláucia tinha acabado de trocar de carro; vendeu um Gol antigo e adquiriu um modelo Fiesta 2003. A diferença, financiada pelo pai, está sendo paga em suaves prestações. Segundo Gláucia, o carro é uma necessidade para levar e trazer as filhas da escola e passear com elas no fim de semana. Eventualmente precisa do veículo para levar panfletos promocionais dos cosméticos que representa para as vendedoras sob sua supervisão. Os gastos com combustível giram em torno de 300 reais mensais. A família paga duas operadoras de TV a cabo, “para ter opções que uma tem e outra não”. Ao todo, pagam 200 reais pelos dois serviços. A internet foi cortada em função “dos problemas que tava dando com a filha”, e utilizam o sinal da vizinha. A conta de luz no último mês de fevereiro, “veio pesada”, segundo Gláucia, em função do calor do verão, que exigiu o uso do ar-condicionado relativamente novo:

Só tem um, porque o outro escangalhou, mas eu vou consertar o outro e colocar no quarto delas. Vem verão e todo mundo se enfia no meu quarto, aí vira albergue. Aí que a conta vai vir lá em cima!  
(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

Os bens da casa são relativamente novos. O ar-condicionado tem quatro anos, a máquina de lavar roupas foi comprada há três anos e o micro-ondas acabou de ser adquirido. O item mais velho é a geladeira duplex frost-free comprada há nove anos. O perfil consumista de Gláucia é mais bem revelado quando lhe pergunto sobre “loucuras de consumo” que já fez:

Comprar um celular novo. O meu estava novinho, mas eu queria esse aqui, aí eu comprei esse novo. [...] Não tinha nem um ano e eu cismeí que eu queria esse.

*E por que você queria trocar?*

Porque esse era maior. Eu tinha um Moto G3, esse é o Moto G4. [...] Isso tudo porque o meu marido também trocou. Aí eu falei “eu não vou ficar abaixo de você”. Eu fui lá e comprei um mais novo do que o dele e maior. Aí ele fala “tu não consegue ter nada menos”. Aí eu falo “não, tudo meu tem que ser melhor!”. É por isso que ele fala “eu não sei como que você gasta tanto!”. Aí falei “eu sei, é McDonald’s, eu saio ali e lanchinho com as crianças, eu não posso ver na rua uma roupinha que eu quero comprar. Eu não posso ver nada que eu quero”. E as meninas vão pelo mesmo caminho que eu.

*Você é do tipo, por exemplo, de comprar uma roupa sem precisar?*

Quando eu vou na Marisa pagar, aí entro e fico olhando umas roupas assim, aí tu pega uma, duas, três pecinhas... Aí daqui a pouco tá pegando pra uma filha, pra outra filha... Parcela em cinco vezes, trezentos reais, assim do nada. Aí eu falei “Caraca, trezentos reais assim parcela em cinco, né?”. Quando vê, ih...

(Gláucia, NCM, Pública, Olaria)

O caso da família Amorim revela toda a complexidade envolvendo os *trade-offs* entre o investimento em educação e outras despesas domésticas. Há outros vetores envolvidos também. Ela tem uma perspectiva sobre a educação típica das famílias investidoras, mostrando um capital informacional das escolas na região. Em seu relato, ela menciona ter visitado várias escolas particulares para se informar, mas não teve coragem de tomar a decisão porque sabe que tem dificuldade de frear seus impulsos consumistas e também porque não tem o apoio familiar.

### # Família Costa

A cerca de 1,5 quilômetro da residência da família Amorim, no mesmo bairro de Olaria, no subúrbio da cidade, vivem quatro gerações da família Costa em um pequeno apartamento. Miriam, mãe de Jadson (14), mora com sua mãe e sua avó. Ela trabalha como manicure e depiladora autônoma. Sua mãe confecciona doces para encomenda e revende cosméticos. A avó é pensionista e recebe uma aposentadoria do INSS. As três rendas somadas, mais a pensão de 200 reais do pai de Jadson totalizam cerca de 4.200 reais (1.050 reais per capita), ligeiramente inferior à da família Amorim. Ao contrário da família Amorim, que não tem gastos com educação, a família Costa tem despesas com a educação de Jadson que giram em torno de 1.250 reais, o que representa aproximadamente 30% da renda familiar.

Além da questão acadêmica, a motivação pela escola particular é orientada pela preocupação da mãe em que o filho se misture com o alunado indisciplinado da escola pública. Trata-se da lógica de evitação de convívio com as crianças que podem levar o filho para o mau caminho, descrita anteriormente:

O Jadson ele tinha dois colegas, lá de cima também, que estudavam em colégio público. O que o ele tava dando no quinto ano, ele no nono ano tava começando a dar.

*Você vê diferença em relação aos que estudam em colégio público?*

Meu filho, em comparação com alguém que estuda no público é completamente diferente.

(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

Para manter o filho na escola particular, no entanto, é preciso sacrificar o consumo em muitas outras frentes. O compartilhamento das despesas da casa é essencial para que Miriam possa manter o filho na escola particular. A avó paga o curso de inglês de Jadson, mas todo o resto é ela que banca. Considerando-se apenas

a mensalidade da escola e o transporte escolar, Miriam gasta 917 reais, o que consome mais da metade de seus rendimentos de cerca de 1.700 reais. O contraste com o padrão de consumo de Gláucia pode ser evidenciado na aquisição de vestuário:

*Que coisas você deixa de consumir ou de fazer?*

Comprar roupa. Eu tô sem comprar roupa há um tempão. Até outro dia, vou ser muito sincera, minha vizinha foi embora pra Barretos, aí tinha que esvaziar o guarda-roupa dela pra não levar muita coisa, pra não fazer volume no caminhão. Então ela me deu doação de roupa, sapato. Eu sou muito humilde, sabe, eu sou uma pessoa que aceito, não sou besta não.

(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

O lazer parece ser o tipo de consumo mais sacrificado por Miriam, não só para ela, mas também para o filho:

Por exemplo, se eu tiver que sair aí eu saio, mais festa de família, maioria é festa de família. Pra ir pro cinema a gente tem que juntar um dinheirinho. Porque não dá. A gente abre mão. Não é só de mim não, mas dele também. As férias dele, pergunta quantas vezes ele saiu? Nenhuma. Ele tá há uma semana dentro de casa. Ou melhor, uma não, vai fazer duas né? Por quê? Tem que abrir mão. Pra você ter alguma coisa na vida, você tem que abrir mão de outras. Infelizmente é assim, nem todas a gente pode ganhar, a gente tem que perder também pra aprender a dar valor. Então eu perco minhas saídas, perco levar ele pra um cinema. Ontem, minha amiga me ligou, “ah, vamo pro Norte Shopping ver isso, ver aquilo”, eu falei “não dá, tô dura”. Aí falo pra ele “vamo jogar bola na praça”. E ele “pô, mãe, na praça? Fala sério. Não agüento mais jogar bola. Praça?”. Porque é de graça, entendeu? A gente leva água na bolsa, garrafa pet, a gente desce fica lá o dia todo, bebendo água, jogando bola. [...] Por exemplo, eu corto, assim, sapato, antigamente eu tinha mais sapato, mais roupa. Hoje é assim: uma calça pra ele ir pra escola, uma pra ele sair. Tá apertado? Tá apertado. Mas até melhorar a gente tem que segurar.

(Miriam, NCM, Particular Asfalto, Olaria)

Assim como Gláucia, Miriam tem compromissos profissionais externos, mas não possui veículo. Ela relata não ter nenhuma prestação pendente de qualquer produto adquirido recentemente. Pagam um pacote básico de TV a cabo no valor de 80 reais e 130 reais de internet. A casa tem duas televisões relativamente novas (2103 e 2015). Há duas geladeiras na casa, embora a segunda, a mais nova, comprada há três anos, seja para uso profissional da mãe, que faz doces para vender. O ar-condicionado velho quebrou, não tem conserto, e vão esperar para comprar outro “quando der”. Mãe e filho têm celular e pagam um plano básico de 50 reais cada.

Comparando-se os padrões de consumo das famílias Amorim e Costa, pode-se novamente perceber como a educação assume um papel que distingue a dinâmica de gastos do lar. As duas famílias têm rendas familiares absoluta e per capita similares, e não pagam aluguel (portanto possuem rendas discricionárias muito semelhantes). Mas enquanto Gláucia desfruta de passeios, viagens, idas ao shopping e lanches frequentes em redes de fast-food com as filhas, Miriam recusa o convite da amiga para ir ao shopping porque está “dura”, e limita os passeios do filho ao parquinho para jogar bola. Gláucia estoura o cartão de crédito em compras de roupas por impulso, enquanto Miriam relata que está sem comprar roupa há muito tempo e aceitou as roupas usadas da vizinha. O quadro 15 apresenta um resumo comparativo dos perfis de consumo das famílias Amorim e Costa.

Quadro 15 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Amorim vs. Costa

<b>Fam. Amorim (Não Investidora)</b>	<b>Fam. Costa (Investidora)</b>
Renda: R\$ 4.750 (\$ 1.188 per capita) Gasto mensal com educação: praticamente nulo	Renda: R\$ 4.200 (\$ 1.050 per capita) Gasto mensal com educação: R\$ 1.250 (30% da renda)
Casal e duas filhas em escola pública	Mãe solteira e um filho em escola particular (avó e bisavó moram na casa)
“O meu medo colocar num [colégio] particular e não conseguir pagar”	“Em nome de Jesus, eu tenho fé. Porque eu não quero jogar o meu filho num colégio público devido à falta de dinheiro porque eu vou jogar toda aquela esperança, tudo aquilo que eu tinha guardado pra ele, no lixo”
Casa bem equipada com eletrodomésticos relativamente novos. Possui veículo	Equipamentos em menor quantidade e mais antigos. Não possui veículo.
Viaja frequentemente pelo Brasil com as filhas. Passeia com frequência com as filhas para shoppings, cinemas e lanchonetes	Passeios limitados ao parque no bairro com o filho para jogar bola. Recusa convites da amiga para ir ao shopping (não dá, tô dura)
Faz muitas compras por impulso, especialmente roupas (“caraca, estourei o cartão de novo”).	Aceitou doações de roupa da vizinha. Não compra roupa nova há muito tempo

Fonte: elaborado pelo autor

#### **Comparação 4: Famílias Souza x Figueiredo**

##### **# Família Souza**

Almir mora na favela do Cantagalo com a mulher Sônia, a filha do casal Lavínia (5) e o enteado Luan (17), de um primeiro relacionamento de Sônia. Almir tem outros dois filhos de dois outros relacionamentos anteriores, Nina (14) e Luís (17), que moram com as respectivas mães. A renda familiar gira em torno de 4.200 reais (1.075 reais per capita). A principal fonte de renda é do trabalho de Almir como auxiliar administrativo e dos bicos que faz em fins de semana em serviços de manutenção predial. A mulher buscava recolocação profissional no momento da entrevista. A renda foi calculada considerando-se também o salário de Luan como jovem aprendiz, e subtraída das pensões relativas aos dois filhos dos outros relacionamentos anteriores que Almir paga. A casa é própria e não há despesas de aluguel. A luz e taxa de IPTU, como na maioria das favelas do Rio de Janeiro, não é cobrada. Desta forma, a renda da família é praticamente toda ela discricionária. Apenas os depoimentos de Almir foram coletados, em duas entrevistas espaçadas de aproximadamente quatro meses. Nenhum dos quatro filhos de Almir frequentou escolas particulares, a não ser creches na própria favela, pagas em função da conveniência de deixar a criança enquanto os pais trabalham, uma lógica utilitária (“não tinha ninguém para poder estar ficando com ela, então colocávamos na creche”).

Perguntei a Almir se ele e a esposa já haviam pensado na possibilidade de matricular os filhos em alguma escola particular no passado. Ele afirmou que já haviam tentado bolsas em uma escola ligada à igreja católica, mas não tiveram sucesso:

Tentamos no F., porque lá tem uma parceria com a igreja católica, que temos aqui do lado, e foi justamente oferecido por essa igreja católica para tentar uma vaga lá. Só que não conseguimos a vaga do Luan e da Nina lá, e a bolsa acabou ficando num valor que não tínhamos condição de pagar.  
(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

Diferente do exemplo de outras famílias mobilizadas, Almir conta que a única tentativa feita de ensino privado para os filhos foi nessa escola, e sua fala “não conseguimos a bolsa” sugere que ele esperava uma bolsa integral. Na



comunidade onde mora, existe uma escola particular com fins sociais, que cobra mensalidades bem mais acessíveis, cujo valor da mensalidade para o ensino fundamental é de 140 reais, mas Almir revelou não conhecer a escola.

O padrão de consumo e o patrimônio de bens na casa família Souza é relativamente alto. Almir revelou que paga 220 reais por dois pontos de TV por assinatura para a suas duas TVs de 40 polegadas:

O nosso é um pacote completo. Campeonato brasileiro, temos o Telecine. Então por isso que se torna um valor um pouco acima, assim meio entre aspas, que dividido por seis, tendo todos os canais.  
(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

Ao perguntar sobre compras recentes e dívidas pendentes, Almir discorre sobre uma lista de bens adquiridos recentemente, nos últimos 12 meses, que ainda estava pagando em prestações no cartão de crédito ou tinha acabado de quitar recentemente:

- Guarda-roupa: R\$ 1.500
- Cômoda (valor não levantado)
- Ar condicionado: R\$ 1.100
- 2 celulares: R\$ 1.050
- Geladeira: R\$ 1.500 (valor aproximado, não soube precisar)
- Fogão (valor não levantado)

A máquina de lavar era também relativamente nova, com três anos de uso. Busquei entender o porquê de tantas compras ao mesmo tempo. Almir revelou que a família se mudara para o segundo andar da casa, e alugaram o primeiro andar. O aluguel é repassado para a sogra, dona do imóvel. Almir aproveitou este momento de mudança para renovar a casa:

Foi no pacote da mudança, compramos uma cômoda, compramos um guarda-roupas, compramos uma geladeira, compramos um fogão, compramos um ar condicionado. O sofá ainda não trocamos, mas estamos prestes a trocar.

*A geladeira não tinha ou vocês trocaram?*

Tínhamos, depois de um certo tempo de muito uso, precisamos de uma geladeira maior. Aí essa geladeira antiga vendemos por um valor simbólico, justamente para não ter que estar despachando assim e compramos outra.

*Fogão também a mesma coisa, era velho?*

Não, não era velho, mas passamos por um valor simbólico também.

*Deixa eu entender, a geladeira era velha e pequena, é isso?*

Na verdade, eu não posso dizer velha porque estava em uso, funcionando perfeitamente.

*A decisão de trocar o fogão foi...*

Porque, como já tinha um certo tempo de uso, não necessariamente velho, mas como estávamos trocando a geladeira resolvemos trocar também... Aí, faz uma dívida só.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

No discurso de Almir, a troca da geladeira foi motivada pelo desejo de ter um equipamento maior, e o fogão veio junto no pacote. Ambos funcionavam perfeitamente. Almir já planeja também a compra de um novo sofá (“estamos prestes a trocar”). Diante de tantas aquisições recentes e de uma só vez, investiguei se Almir havia feito uma poupança anterior para tamanho volume de despesas. Ele justificou os gastos para a festa da filha como motivo para não conseguir poupar:

A Nina cismou que quer festa de quinze anos, então eu estou meio que focado nisso aí, eu já sentei para conversar com a menina que vai estar fazendo a festa. Eu já comecei a pagar, ela me cobrou treze mil reais. Desses treze mil reais eu já paguei três.

(Almir, NCM, Pública, Cantagalo)

Este fato é bastante revelador sobre a hierarquia de gastos que parece se estabelecer na família Souza. O valor da festa de Nina seria o equivalente ao que Almir desembolsaria em mensalidades em um colégio particular filantrópico localizado na base da favela por oito anos. Ou seja, um evento que Almir estava proporcionando à filha equivaleria ao custo de toda a educação regressa da menina nesse colégio (ela iniciava o nono ano do ensino fundamental). É claro que os desembolsos em livros didáticos acrescentariam bastante a esta conta, mas a comparação é válida para ilustrar como as lógicas escolares das famílias afetam os *trade-offs* de consumo no lar.

### # Família Figueiredo

Do outro lado da cidade, no bairro do Cachambi, mora a família Figueiredo. A renda familiar dos Figueiredo é de 3.060 reais (850 reais per capita), mas é variável de acordo com o movimento do salão de cabelereiro que Clarissa, a mãe, improvisou em um dos cômodos da casa, onde recebe alguns clientes. A casa é própria, não há despesas de aluguel. Os dois filhos de Clarissa e Jonas, Nelson (16) e Horácio (12), sempre estudaram em escolas particulares até 2016, quando Nelson

conseguiu passar no concurso para um colégio técnico federal de boa reputação na cidade. Isto trouxe um alívio financeiro para os pais, que provavelmente não teriam condições de manter por muito tempo os dois filhos nas escolas particulares em que estudavam, pois o casal passou por um período de crise financeira, quando a mãe se desligou do emprego em uma empresa farmacêutica, e o pai passou por problemas de saúde.

Dava novecentos reais [mensalidade do colégio] com a bolsa de 30%. E fora o material. Ele [filho mais velho] não queria sair esse ano [do colégio particular em que estudava], mas o pai dele ano passado teve uma arritmia cardíaca e ficou muito mal. O médico passou uns remédios caríssimos, nós quase que passamos fome, ficamos muito apertados. Aí eu conversei com ele e falei “olha, não vai ter como você ficar no colégio, com tudo a gente não vai conseguir pagar”, que só o remédio do pai dele era quatrocentos reais, o remédio que ele [filho] toma também era quatrocentos reais, pra esse TDA, e o pai dele mais da pressão, não sei o quê. Eu sei que o salário era tudo de farmácia. Aí falei com ele para tentar o CEFET. [...] Ele queria continuar no colégio em que estava. Eu fiquei arrasada, eu também queria que ele continuasse lá, mas não dava para pagar para ele e para o outro. [O colégio do outro filho] acho que está quatrocentos. Só de escola. Mas a gente está pagando o colégio [do filho mais velho] ainda, porque quando ele [marido] teve esse problema no coração, ele ficou pelo INSS e não conseguiu receber uns três meses. Aí chegamos a dever quatro mil e quinhentos, e aí parcelaram e a gente está pagando até hoje. [...] Eu sei que no ano passado foi um ano, assim, terrível, apertado, nós passamos muito aperto, agora está começando a melhorar um pouquinho.

(Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

O relato de Clarissa revela uma situação desesperadora. Mesmo diante de tantos problemas financeiros, ela manteve os filhos nas escolas particulares, e o jeito foi suspender o pagamento do colégio e negociar a dívida mais tarde. Foi a solução encontrada para não ter que colocar os filhos no sistema público de ensino, uma opção que chegou a considerar, mas não teve coragem de fazer:

Eu tive vontade [de colocar em colégio público], ano passado até... porque o pai dele teve esse problema [de saúde] no começo do ano passado, então eu tive vontade de tirar ele, mas eu não tenho coragem. Ele não vai se adaptar, nenhum dos dois vão se adaptar ao colégio público, principalmente aqui no entorno, porque aqui os colégios públicos são ruins. Assim, a população é bem braba, aí eu nunca tive coragem. Então, quando eu pensava em colocar no colégio público ao mesmo tempo eu ficava, “é muita maldade, eu tenho que dar um jeito”. Tanto é que nós ficamos devendo, eu ia lá, falava na escola e dei atestado médico do pai, nas duas, e fiquei muito apertada, ficamos quase passando fome mesmo porque não tinha e ficou apertado para todo mundo, porque minha mãe também ela trabalha por conta própria, também tem dia que ela não vende nada, minha avó é assalariada então realmente o negócio ficou ruim, mas eu pensava e “despensava”.

(Clarissa, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Clarissa é tão orientada para o projeto escolar dos filhos que, depois que filho mais velho passou para a escola técnica federal, gratuita, passou Horácio, o filho mais novo, para o mesmo colégio em que o mais velho estudou, cuja mensalidade é o dobro do colégio anterior de Horácio. Atualmente, os gastos com educação consomem mais de 40% do orçamento doméstico. Explorei que sacrifícios eram necessários fazer em outros consumos para continuar investindo na educação dos filhos. O pai explica que a última aquisição para casa foi uma TV de 40 polegadas há três anos. Todo o resto é mais antigo. O ar-condicionado está com defeito no compressor e não há previsão para o conserto. Perguntei o que fariam se não tivessem as despesas escolares:

Jonas: Ia melhorar nossa casa, que é nosso imóvel, já estão tudo vencido.

*Há quanto tempo vocês não renovam?*

Jonas: Desde que nós compramos aqui a casa, quando terminamos a casa.

Clarissa: Acho que uns nove anos mais ou menos.

*O que você faria em primeiro lugar?*

Jonas: Em primeiro lugar eu comprava um móvel, que o guarda roupa tá ruim, o armário da cozinha está ruim. A mesa que quebrou o vidro, então tem que ter uma outra mesa. E depois arrumar a casa, tem que fazer a laje lá, botar o piso, esse piso aqui também eu acho que já está feio. Então tem um montão de coisas de casa para a gente melhorar.

(Clarissa e Jonas, NCM, Particular Asfalto, Cachambi)

Os contrastes de padrão de consumo entre as famílias Souza e Figueiredo, mais uma vez, ilustram a o impacto da orientação para o projeto escolar dos filhos na dinâmica de gastos domésticos. A família Figueiredo, que tem uma renda familiar e per capita cerca de 20% menor do que a da família Souza, compromete 40% de sua renda na educação dos filhos e não faz qualquer aquisição para a casa há três anos. Passaram por uma enorme crise financeira, mas foram resilientes e mantiveram os filhos em escolas particulares de bom nível. Já na família Souza, os gastos com educação eram praticamente nulos apesar da renda familiar mais elevada. Mesmo no tempo em que a esposa trabalhava (quando a renda era ainda maior), nunca houve investimentos escolares, exceto em creches da favela onde residem, por uma questão utilitária. Diferente dos Figueiredos, os Souza renovaram muitos bens da casa nos últimos 12 meses, e planejam ainda a compra de um sofá novo em breve. Isso tudo em meio a uma despesa 13.000 reais na festa de quinze anos da filha. O quadro 16 apresenta um resumo comparativo do perfil de consumo das famílias Souza e Figueiredo.

Quadro 16 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Souza vs. Figueiredo

Fam. Souza (Não Investidora)	Fam. Figueiredo (Investidora)
Renda: R\$ 4.200 (\$ 1.075 per capita) Gasto mensal com educação: praticamente nulo	Renda: R\$ 3.060 (\$ 850 per capita) Gasto mensal com educação: R\$ 1.670 (40% da renda)
Casal e dois filhos (mais velho de outro relacionamento da mãe)	Casal e dois filhos
“a bolsa acabou ficando num valor que não tínhamos condição de pagar”	“Eu tive vontade de tirar ele [do colégio particular], mas eu não tenho coragem. É muita maldade, eu tenho que dar um jeito”
Casa foi toda reformada e equipada com eletrodomésticos e móveis novos, embora alguns aparelhos antigos estivessem em bom estado de funcionamento.	Aparelhos em geral mais antigos. O mais novo é uma TV comprada há 3 anos. Reformas e consertos de eletrodomésticos vêm sendo adiados por falta de recursos
Pai paga prestações a festa de 15 anos da filha, cujo valor é de R\$ 13.000	Pais pagam dívida de R\$ 4.500 de mensalidades atrasadas do colégio do filho devido a problemas de saúde do pai

Fonte: elaborado pelo autor

### **Comparação 5: Famílias Aragão x Martins**

#### **# Família Aragão**

Cleide e Antônio são moradores da favela da Rocinha e possuem um pequeno comércio de itens de papelaria na parte baixa da favela. O casal tem duas filhas, mas só a mais nova, Natália (17), mora com as pais. Além do lucro do comércio, que gira em torno de 2.000 reais, a renda da família é complementada pelo seguro desemprego de Antônio (1.000 reais), que trabalhava como porteiro, pelo salário e benefícios do emprego como jovem aprendiz de Natália (900 reais) e o benefício de Bolsa Família (85 reais) que a família recebe. Ao todo, a renda familiar é de quase 4.000 reais (1.328 reais per capita), podendo variar de acordo com as vendas da loja. De todas as 34 famílias entrevistadas, a família Aragão era a que tinha a maior renda per capita. A casa é própria e na Rocinha não se pagam taxas de IPTU, água e nem luz. Assim, a renda da família é praticamente toda ela discricionária.

A trajetória escolar de Natália, assim como a de sua irmã mais velha, foi toda ela realizada no sistema público de ensino. Ela frequenta o segundo ano do ensino médio em um colégio estadual no bairro da Gávea, a quatro quilômetros da Rocinha. Como em muitas famílias da NCM, a escolha da escola foi feita por Natália, sem participação dos pais. Ela divide o seu tempo entre a escola e o seu primeiro emprego em tempo parcial como jovem aprendiz em uma universidade, praticamente vizinha ao colégio onde estuda.

Cleide, a mãe, tem baixa escolaridade, completou o antigo ensino primário a duras penas, com forte defasagem idade-série. Antônio, o pai, veio do Nordeste para o Rio tentar a vida, e conseguiu completar o ensino médio. Devido a seu capital cultural mais alto, ele se adiantava e respondia à maioria das perguntas sobre questões escolares. Ao perguntar se a família já tinha pensado em uma escola particular para a filha, Antônio explica:

É porque para ser uma escola particular tem que fazer a diferença, então para sair de uma escola pública com as suas dificuldades e botar numa escola particular, que também tem as suas dificuldades, não ia adiantar muita coisa, no meu ponto de vista. Eu boto numa escola particular que possa valer a pena ou deixa na pública mesmo. Então eu não tinha condições de custear um colégio particular, porque uma boa escola hoje, eu não vou nem dizer, me colocar na classe da elite, eu vou me colocar na classe média, custa no mínimo um aluno dois mil e quinhentos por mês. Isso é praticamente o meu ganho, então é impossível manter uma criança num colégio durante o ano todo. Então para aventurar um ano e não ter mais condições de dar continuidade não vale a pena, então eu deixei ela na pública com os defeitos, mas se a pessoa também se interessar pode chegar até a faculdade, era isso que eu pensei.

(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

Antônio conhecia os defeitos da escola pública e tinha consciência das vantagens do sistema privado de ensino. Ele sentiu na pele a precariedade do ensino público quando chegou ao Rio de Janeiro, vindo de uma pequena cidade da Paraíba, onde considera que o ensino que tinha era bom, provavelmente uma inferência a partir do fato relatado de que “estudava no meio dos alunos que era considerado filho de rico da cidade”. Ao chegar no Rio, foi completar o ensino médio em uma escola estadual na Rocinha, onde se deparou com greves e faltas de professores:

Quando eu cheguei aqui eu achei uma surpresa, eu sendo nordestino, vendo falar numa cidade maravilhosa que tudo tem, eu tinha em mente que aqui as pessoas inteligentes estavam aqui, mas quando eu cheguei aqui que comecei a estudar para concluir o meu ensino médio, eu achei aqui a escola fraca, o ensino fraquíssimo, eu praticamente era o aluno mais bem desempenhado da escola. [...] Aqui não tinha

professor de física, não tinha professor de química, não tinha professor de estudos sociais, ou seja, a mãe de todas as matérias não tinha. Tinha matemática, mas não tinha física. E aí eu aprendo matemática, e a física quem vai me ensinar?  
(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

Ao tecer a comparação com sua própria educação em escolas no Nordeste e o contraste com o ensino precário da escola pública, Antônio relata ter procurado, em algum momento, escolas privadas para as filhas:

Porque eu tive oportunidade de conhecer um pouco os ensinamentos melhor na base pelo menos, mesmo sendo nordestino, eu posso ter um sotaque arranhado, mas eu sei me colocar numas condições, e qualquer situação eu posso dar a minha opinião na área da política, na área da ciência, se for também caso na área religiosa eu tenho como opinar. Eu queria que a minha filha tivesse pelo menos o mínimo do que eu aprendi para que quando tivesse numa conversa não ficasse tão descartável, porque você não pode abordar um assunto que não conhece.

*E nessa época você chegou a procurar escolas?*

Cheguei, cheguei a procurar. Eu fiz uma pesquisa de três escolas, uma escola que é a S., a outra aqui mesmo na Rocinha que ela é da comunidade, mas tem uma reputação muito boa, é muito exigente, então eu queria botar lá, mas mesmo sendo na comunidade tinha preço de escola dos bairros considerado nobre.

*Você lembra o valor?*

Na época o salário mínimo eu acho, que era uns cento e oitenta e lá custava duzentos e quarenta.

(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

O pai reconhece que talvez não tenha insistido e se mobilizado o suficiente na busca por melhores oportunidades educacionais para a filha, mas justifica-se criticando a burocracia do sistema, a falta de capital informacional na época, e o “ethos do jeitinho” que julga ser necessário para se conseguir bolsas de estudo, prática que ele abomina:

Talvez faltou também um pouco da minha parte ser mais insistente, e quanto à cartilha também faltou um pouco mais de informação, porque parece que... na época eu tinha acabado de chegar da Paraíba, eu conhecia pouco aqui ainda como funcionava, então parece que o sistema desse país obriga você a estar mentindo, e isso não é bem a minha área querer estar mentindo. Então não sabia convencer a quem me entrevistava. Você chega num lugar para adquirir algum recurso que já é dado por lei, você tem que estar mentindo, porque se você falar a verdade no perfil dele você não se encaixa, é descartado. Então parecia que era isso, as portas que eu bati oferecia alguma dificuldade, você tinha que estar dizendo que o pai estava falecendo ou estava morrendo, você ganha dois salários mínimos, eu ganhava melhor do que agora, aí você tem que mentir ou então omitir os valores certos da sua renda e parece que tem que estar bajulando alguém. Porque se você chegar, tratar na sinceridade, parece que a pessoa não foi muito com a sua afetividade, então daí já é um motivo para dispensar e entra outro, que é mais de um milhão que está querendo.

(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

Antônio reconhece que houve certa acomodação, que poderia ter ao menos tentado algum reforço na preparação da filha para concursos de admissão para escolas públicas de maior prestígio, tais como as escolas federais ou os colégios de aplicação, quando perguntei especificamente se Natália havia prestado exames de admissão para estas escolas. Porém, novamente, ele destaca a questão financeira em suas justificativas:

A gente se acomodou, porque essas escolas normalmente elas fazem uma avaliação, isso aí tem que ter, com o passar do tempo tem que ter um certo conhecimento para fazer avaliação, que é a prova que eles chamam. Então a própria instituição da escola pública não deixa você com condições de competir com aqueles alunos que está bem mais firmado nas matérias do que aquelas escolas públicas, então certamente de cara você vai ser reprovado, é quase certo. Para que possa mudar esse quadro aí o melhor caminho talvez seja você pagar um outro recurso que é as aulinhas particulares que você pode fazer com que o seu filho possa adquirir alguns outros conhecimentos, mas as aulinhas particular aqui dentro da Rocinha que tem um pouco de crédito, o valor mínimo que ele dá umas aulas aí são de cento e cinquenta reais para cima, que é caro também.

*Cento e cinquenta por hora?*

Não, cento e cinquenta mensal.

*É como se fosse um cursinho?*

É, um cursinho preparatório. Parece que é pouco, pode ser pouco quando se fala em alguém que ganha cinco, seis salários mínimos, mas quando se fala em alguém que tem o básico ali para sobreviver, vamos dizer assim, porque o custo de vida é caríssimo.

(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

Em seu discurso, Antônio sempre destaca a falta de recursos financeiros para justificar a falta de investimento na escolarização da filha. Ele menciona, por exemplo, que o valor de 150 reais mensais para um preparatório para os concursos das escolas federais “parece pouco”, mas é caro “quando se fala em alguém que tem o básico ali para sobreviver”. O padrão de vida que a família leva, no entanto, está distante de uma luta pela sobrevivência. Ele cita que viaja de avião “constantemente” para a Paraíba e Pernambuco. Na maioria das vezes ele vai sozinho, mas a família inteira já foi com ele em pelos menos duas ocasiões. Antônio estava pagando prestações mensais de 600 reais pela aquisição de uma moto Yamaha Lander modelo 2011. São mais 120 reais mensais de prestações no cartão de crédito pela aquisição conjunta de uma nova TV, um celular e um ventilador. A TV é a terceira de tela plana adquirida nos últimos três anos. Há um ponto de TV a cabo para cada aparelho e a família gasta 120 reais pelos três pontos. A geladeira e a máquina de lavar são mais antigas, adquiridas há 15 anos. Antônio acrescenta que a geladeira é “dois compartimentos, frost-free, muito boa!”. Há dois anos fizeram



uma kitinete na laje para a filha mais velha (valor não levantado), e recentemente pintaram a casa, gastando 1.200 reais em tinta e mão de obra. A filha comprou um aparelho de celular seminovo, do chefe, no valor de 1.400 reais, que o pai bancou, mas diz que vai descontar do salário da filha em suaves prestações. O casal revela que gastam aproximadamente 800 reais em compras de supermercado, além de algumas reposições eventuais. O sonho de Antônio é comprar um carro:

O carro seria para duas coisas, uma para eu aproveitar essa vida boa, que as coisas que tem aqui, o acesso tem que ser a carro, porque quando não é a carro fica um sacrifício. E outra também que eu ia usar ele aqui no meu trabalho.  
(Antônio, NCM, Pública, Rocinha)

“Aproveitar essa vida boa” aparece em seu discurso em primeiro lugar e com maior destaque, sugerindo que o carro tem um significado mais hedônico. Assim como nos casos anteriores, a família desfruta de consumos que em geral precisam ser sacrificados nas famílias da NCM investidora.

#### # Família Martins

A família Martins mora na Penha, no subúrbio da cidade, em um apartamento alugado. A renda familiar, de 2.500 reais (650 reais per capita), se encontra entre as dez menores do grupo das 34 famílias da NCM investigadas. O aluguel e condomínio juntos consomem 850 reais do salário do pai, Edmilson, o único que trabalha na casa, como motorista de uma empresa de serviços hospitalares. Ou seja, a renda discricionária da família é na verdade de 1.650 reais. O padrão de vida caiu muito desde que Anelise, a mãe, foi demitida de seu emprego como auxiliar administrativa em uma empresa de tecnologia, há cerca de um ano. Com a perda de seu salário de 1.200 reais, a renda familiar se viu reduzida em um terço subitamente. O casal se viu obrigado a tirar o filho menor, Gael (4), da creche particular. Não fosse a ajuda das mães de Edmilson e Anelise, talvez fosse muito difícil manter Ricardo (14), o filho mais velho, na escola particular, até porque o projeto escolar dos filhos é protagonizado pela mãe apenas, um fenômeno comum a praticamente todas as famílias da NCM investidora entrevistadas. Não fosse pela insistência de Anelise, o filho Ricardo provavelmente estaria estudando em uma escola pública:

*Já pensaram em voltar a coloca-lo num colégio público?*

Edmílson: A gente pensa.

Anelise: Por ele já estava.

Edmílson: Tipo assim, eu, para mim, esse ano ele repetiu. Na hora, “tira”, eu falei “tira”, porque é um investimento que vai por água abaixo.

(Anelise e Edmílson, NCM, Particular Asfalto, Penha).

Edmílson é mais um exemplo da perspectiva de retorno de investimento, comum nas famílias da NCM, entre os cônjuges “não investidores”. A resiliência em manter o filho na escola particular é protagonizada por Anelise. Ela explica a sua lógica no que tange ao investimento na escolarização do filho, baseada na sua própria experiência em escolas públicas e num plano de mais longo prazo de preparação para uma faculdade pública:

Como eu estudei em colégio público eu sabia a dificuldade que tinha. Por exemplo, às vezes o colégio entrava em greve, então passava um período sem estudar, ou acontecia alguma coisa de não ter professor em certas matérias, e aí quando o professor voltava era aquela correria para a gente poder aprender. Muita coisa me incentivou a colocar ele num colégio particular, até porque eu sempre pensei assim, que quando ele acabasse o ginásio ele ia ter alguma base para poder fazer uma prova para um colégio público, mas que fosse mais puxado, um CEFET ou um colégio que fosse mais puxado, até para ele poder ter uma base para poder fazer uma faculdade pública também. Porque a gente sabe que nessa parte da faculdade pública é melhor do que a particular.

(Anelise, NCM, Particular Asfalto, Penha).

A trajetória escolar de Ricardo foi toda em escolas particulares. Ele estuda em uma escola com preço mais acessível, cuja mensalidade é 355 reais. Considerando-se também o material didático, uniforme e material escolar, as despesas mensais com educação somam 460 reais, o que representa 19% do orçamento doméstico. Descontando-se o valor fixo do aluguel e condomínio, as despesas aumentam para 28% da renda discricionária do casal. Anelise relata os sacrifícios e esforços necessários para manter o filho na escola particular:

Lazer, viajar, carnaval, levar as crianças num parque, num cinema, fazer um lanche, isso tudo teve que ser cortado, porque ou era uma coisa ou era outra, não tinha como. Porque lazer... sair eu e o meu marido mais as duas crianças, só de alimentação se a gente fosse comer na rua era muito dinheiro que gastava.

*E aí vocês modificaram essa rotina?*

Tudo, tudo! Hoje em dia a gente quase não sai, a gente só vai para festa infantil, coisas que a gente não precise gastar. Quando a gente é convidado para alguma coisa é o que a gente faz. Fora isso uma vez na vida e outra na morte cinema, porque também tem os sites de descontos que ajuda a gente [risos].

*E compras para o lar de uma forma geral?*

No momento é só alimentação, material de limpeza, porque, olha a minha casa, eu tenho que pintar, eu tenho que trocar a minha TV, eu tenho que trocar essa estante,

várias coisas que eu tenho que fazer que é impossível no momento. Então hoje em dia o nosso gasto, a gente dá prioridade é para alimentação mesmo.  
(Anelise, NCM, Particular Asfalto, Penha).

Como na maioria das famílias, a entrevista com Anelise foi realizada na sala da casa. Notei que a televisão era muito antiga, de tubo ainda, repleta de decalques. Procurei explorar isso:

*A TV é antiga?*

É. Na verdade a TV quebrou, e a gente não tem dinheiro para consertar, porque botou para o conserto, é duzentos e oitenta reais.

*Era uma TV de tela plana?*

É, mas não era nem a Smart, a primeira que lançou, mas aí mandamos para o conserto, duzentos e oitenta reais, está lá no conserto até hoje, porque a gente não teve condição de consertar. [...] Pegamos essa televisão que ficava no quarto dele que era para jogar vídeo game e botamos aqui.

(Anelise, NCM, Particular Asfalto, Penha).

O valor do conserto da TV, que ia sendo adiado, era menor do que a mensalidade da escola do menino. Foi inevitável que me viesse essa comparação naquele momento, que para mim foi bastante reveladora dos *trade-offs* que o casal fazia: ou pagava o conserto da TV ou o colégio do filho. Durante a entrevista, Anelise revela mais sacrifícios que são feitos para fazer o orçamento render:

Supermercado, a gente vai no supermercado com vale alimentação do meu esposo.  
*Se passar disso?*

Não tem como, a gente já faz as compras já para o mês inteiro. Aí durante o mês a gente vai pedindo uma ajuda. Sempre minha sogra e a minha mãe que salva a gente, porque não tem como, é muito gasto com alimentação. Depois que eu fiquei desempregada e o menor foi para escola pública, o período é pequeno, todo mundo em casa, come mais.

*O vale alimentação vocês colocam como um parâmetro para a primeira compra do mês?*

Tem que ser, é, depois quando vai faltando alguma coisa ou a outra. Ainda tem uma cesta básica que a minha mãe ganha do trabalho dela, e ela dá para a gente. Por isso que ainda dá mais um pouquinho. A gente compra mais é carne mesmo, enche o congelador para ficar o mês inteiro. Na verdade, é frango, porque agora é rodízio de frango. Todas as partes do frango a gente está comprando, porque a carne está cara.

(Anelise, NCM, Particular Asfalto, Penha).

A assistência das avós é fundamental para o sustento da casa, não só na parte de alimentação. O pacote de TV a cabo e internet de 150 reais só não foi cortado porque a mãe de Anelise paga. A mãe de Edmilson paga o plano de saúde dos dois netos. Mesmo assim, a escola é paga com sacrifício, e o casal adota a mesma tática

da família Figueiredo: atraso nas mensalidades. O casal explica o malabarismo para driblar as dívidas:

Anelise: A gente não consegue pagar direito não. A mensalidade, às vezes a gente atrasa duas, a gente atrasa uma, mas a gente não tira ele.

Edmilson: Tem dívidas. Eu pago uma conta de luz, quando vem a outra eu pago uma, a mensalidade a mesma coisa, sempre deixo uma, e conforme a necessidade.

Anelise: Aluguel não tem como fazer isso.

Edmilson: É, aluguel não tem como fazer isso, a única coisa que está em dia aqui é o aluguel, aluguel porque é rigorosamente. [...] Mas o colégio, a conta, quando chega uma eu vou lá e pago outra, e assim eu vou fazendo conforme a necessidade. (Anelise e Edmilson, NCM, Particular Asfalto, Penha).

O casal vai administrando as contas como pode, atrasando uma conta para cobrir outra já atrasada. Em mais um exemplo de austeridade de gastos, Edmilson e Anelise ilustram como precisam fazer um *trade-off* entre o lazer e o investimento na escolarização do filho:

Edmilson: Graças a Deus, a gente tá conseguindo, aperta dali, aperta daqui. A gente gosta muito de ir na rua para comer uma pizza, mas é difícil. Difícil não, quase impossível.

Anelise: Às vezes sobra algum dinheirinho, sobra não né, vamos ali na rua, mas aí a gente pensa assim, hoje a gente vai sair e vai comer uma pizza, amanhã não tem dinheiro para comprar um pão.

Edmilson: Eu sempre penso no outro dia, porque hoje a gente tá...

Anelise: Toda vez que a gente faz alguma coisa fora do orçamento falta depois, se arrepende, por isso que a gente não faz mais.

Edmilson: Por isso a gente evita, porque é complicado. [Mas] O colégio está pago, paguei agora dia cinco... Fica sempre uma...

Além de todos esses sacrifícios, o patrimônio de bens da casa também indica a austeridade no consumo da família. Como já relatado, a única TV de plasma, de 2007, estava quebrada, sem previsão de concerto. A casa era uma das poucas que não tinha ar-condicionado. A geladeira era antiga, o casal não soube precisar a data, mas havia sido comprada há mais de dez anos. O único computador da casa fora adquirido em 2010. O único bem mais novo era a máquina de lavar, adquirida em 2015. Apenas Anelise e o filho possuem celular, mas o aparelho do filho é só para receber chamadas. Nenhuma reforma foi feita na casa nos últimos cinco anos, e não havia naquele momento qualquer prestação sendo paga em cartões de crédito ou carnês.

Os contrastes de padrão de consumo entre as famílias Aragão e Martins são enormes, e mais uma vez mostram como as lógicas escolares têm um papel

relevante. As filhas da família Aragão, mesmo com uma renda familiar per capita substancialmente maior, e sem ter que desembolsar gastos em aluguel, IPTU e luz, como acontece na família Martins, nunca frequentaram escolas particulares. Enquanto Antônio pagava as prestações de uma terceira televisão, a família Martins assistia TV em um velho aparelho de tubo porque a outra televisão havia quebrado e não havia dinheiro para o conserto. Anelise e Edmílson não tinham veículo, e desde que casaram, a viagem mais distante que fizeram foi a Saquarema, um município situado a 100 quilômetros do Rio. Já na família Aragão, Antônio paga prestações de 600 reais para a aquisição de uma moto, sonha em comprar um carro “para aproveitar essa vida boa, que as coisas que tem aqui”, e viaja constantemente para a Paraíba de avião para visitar a família. O Quadro 17 apresenta um comparativo entre os perfis de consumo das famílias Aragão e Martins.

Quadro 17 – Comparativo de perfil de consumo das famílias Aragão vs. Martins

<b>Fam. Aragão (Não Investidora)</b>	<b>Fam. Martins (Investidora)</b>
Renda: R\$ 4.000 (\$ 1.328 per capita) Gasto mensal com educação: praticamente nulo	Renda: R\$ 2.500 (\$ 650 per capita) Gasto mensal com educação: R\$ 460 (20% da renda)
Casal e uma filha	Casal e dois filhos
“parece que é pouco [custo de um curso particular], mas quando se fala em alguém que te o básico ali para sobreviver...porque o custo de vida é caríssimo”	“Eu tive vontade de tirar ele [do colégio particular], mas eu não tenho coragem. É muita maldade, eu tenho que dar um jeito”
Pai está pagando prestações de R\$ 600 da aquisição de uma moto e R\$ 120 pela terceira TV de plasma.	TV de plasma quebrou e não adiam o conserto por falta de recursos. Se viram com uma única TV de tubo.
Família viaja com frequência de avião para o Nordeste.	Cortaram todo lazer. Nunca viajaram depois de casados, exceto para Saquarema, um balneário que dista 100 km da cidade.

Fonte: elaborado pelo autor

Os mesmos contrastes se fazem presentes nas comparações entre outras famílias da NCM que investem e não investem na educação. As lógicas que orientam os projetos educacionais que os pais têm para os filhos parecem alterar profundamente a dinâmica e hierarquia de gastos no lar. Aparentemente, há aqui uma relação direcional e causal. É a lógica de escolarização que define a hierarquia de gastos e não a disponibilidade de renda que orienta a decisão de se investir ou

não. Esta conclusão é possível justamente porque tomou-se o cuidado de recrutar famílias com níveis socioeconômicos semelhantes.

Os casos comparativos acima exibem um contraste nos padrões de consumo entre famílias comparáveis em termos socioeconômicos em função de diferentes perspectivas em relação aos projetos escolares dos filhos. É importante destacar que, a despeito do investimento ou não na educação dos filhos, percebi em todas as famílias que investiguei uma preocupação e valorização da educação dos filhos. Isto será abordado com detalhes no próximo capítulo, em que pondero que uma teia complexa de significados, urdida por um conjunto de fatores estruturais e culturais, ajuda a entender os diferentes mecanismos socioculturais que explicam as diferentes concepções de valorização da educação.

#### 4.4.2

##### **Classe Média Alta**

Diferente das famílias da NCM, na CMA, as decisões de consumo raramente exigem *trade-offs* entre o investimento na educação do(s) filhos e outros consumos. Em geral, era possível acomodar todas as demandas de consumo sem grandes apertos. Ou seja, as escolhas não eram mutuamente exclusivas. Diferente da NCM, não havia entre os pais destas famílias qualquer sinalização de maiores sacrifícios feitos para manter os filhos em escolas de alto prestígio cujas mensalidades eram consideravelmente elevadas. Dar uma boa educação aos filhos aqui é assumida como natural. Não parece passar pela cabeça dos pais da CMA a possibilidade de não se investir em boas escolas para os filhos. Os dilemas dos pais desta classe social recaem sobre a escolha da escola, sobre a que projeto pedagógico aderir. Aqui, os conjuntos de escolha não são mutuamente exclusivos, como na NCM. Em geral, embora os recursos financeiros sempre possam representar uma limitação, o tempo, ou melhor, a falta dele, é um fator mais crítico para as decisões de consumo nestas famílias. Tempo para viajar mais, tempo para mais lazer com os filhos etc. Seus sonhos de consumo são em geral fazer mais do mesmo: mais viagens, frequentar mais restaurantes etc. Faltam-lhe tempo para concretizá-los, não dinheiro. O quadro 18 apresenta um levantamento dos gastos das famílias da CMA com educação, e o quanto estes gastos representam em relação aos orçamentos domésticos destas famílias:

Quadro 18 – Levantamento de gastos com educação das famílias da CMA

Família	Despesas com Educação	Total educação	Renda Familiar	% Gasto com educação	Atividades extras
Regina e Vicente	mensalidade escolar filha 1: R\$ 3.250 mensalidade escolar filha 2: R\$ 3.250 material didático: \$ 2.000/ano (est) Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano (est)	R\$6.717	R\$25.000	27%	Curso de Inglês, ginástica olímpica, dança (hip-hop)
Gustavo e Celina	mensalidade escolar filho 1: \$ 2.200 mensalidade escolar filho 2: \$ 2.200 material didático: R\$ 2.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 600 / ano	R\$4.617	R\$38.000	12%	Curso de Inglês, futebol, aulas de reforço, psicopedagogia
Agatha e Célio	mensalidade escolar filha 1: \$ 2.300 mensalidade escolar filha 2: \$ 2.800 material didático: R\$ 2.000/ano (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 1.000/ano (est.)	R\$5.350	R\$32.000	17%	Curso de Inglês, futebol, futevôlei, aulas de reforço,
Elaine e Arthur	mensalidade escolar filha: \$ 2.400 mensalidade escolar filho: \$ 2.400 material didático: R\$ 2.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 1.000/ano (est)	R\$5.050	R\$30.000	17%	Curso de Inglês, curso de Francês, piano, vôlei, judô, natação
Raquel e Germano	mensalidade escolar filho 1: \$ 3.200 mensalidade escolar filho 2: \$ 3.200 material didático: R\$ 2.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 1.000 (est)	R\$6.650	R\$26.000	26%	Curso de Inglês, Academia
Lais	mensalidade escolar filho: R\$ 3.500 mensalidade escolar da filha: R\$ 3.500 mensalidade escolar do filho 2: R\$ 6.000 mensalidade escolar filho 3: R\$ 2.000 material didático: R\$ 4.000 (est.)/ano Uniforme, material escolar: R\$ 1.200 (est.)/ano	R\$15.433	R\$43.000	36%	Muay Thai
Carolina e Miguel	mensalidade escolar filha 1: R\$ 0 (univ. pública) mensalidade escolar filho 2: \$ 2.700 material didático: R\$ 2.000 (est.) Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano (est)	R\$2.917	R\$30.000	10%	Curso de Inglês, Academia
Maria Fernanda e Lorenzo	mensalidade escolar filha: R\$ 2.400 material didático: R\$ 1.000 (est)/ano Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano	R\$2.533	R\$35.000	7%	Curso de Inglês, Parkour, Programação de Games
Daniela	mensalidade escolar filha 1: R\$ 2.500 mensalidade escolar filha 2: \$ 4.000 material didático: R\$ 2.000/ ano (est) Uniforme, material escolar: R\$ 1.200 (est)	R\$6.767	R\$18.000	38%	
Fátima e Ciro	mensalidade escolar filha: \$ 0 (bolsista PUC) mensalidade escolar filho: R\$ 3.500 material didático: R\$ 2.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano	R\$3.717	R\$22.000	17%	
Joyce e Rômulo	mensalidade escolar filha 1: R\$ 2.400 mensalidade escolar filha 2: R\$ 2.800 material didático: R\$ 2.000/ ano (est) Uniforme, material escolar: R\$ 1.200 (est)	R\$5.467	R\$35.000	16%	Curso de Inglês, aulas de Tênis, Curso de Canto

Edna	mensalidade escolar filha: R\$ 3.500 mensalidade escolar filho: R\$ 3.300 mensalidade escolar filha 2: R\$ 3.200 material didático: R\$ 3.600/ano Uniforme, material escolar: R\$ 1000/ano	R\$10.383	R\$45.00 0	23%	Balé
Catarina e Anderson	mensalidade escolar filho: R\$ 2.000 material didático: R\$ 2.200/ano Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano	R\$2.233	R\$25.00 0	9%	Curso de Inglês, Aulas de Reforço, Aulas de Tênis, Natação, Violão, Psicopedagogia
Paula e Alan	mensalidade escolar filha: R\$ 2.500 mensalidade escolar filho: R\$ 1.200 material didático: R\$ 2.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 1.200/ano	R\$3.967	R\$12.00 0	33%	Academia
Mariana e João	mensalidade escolar filha: R\$ 2.270 material didático: R\$ 1.000/ano Uniforme, material escolar: R\$ 600/ano	R\$2.403	R\$8.500	28%	Curso de Inglês

Fonte: elaborado pelo autor

Como se pode ver no Quadro 18, as rendas familiares das famílias são típicas de uma classe média alta. Esta classe está mais próxima de uma elite econômica, em termos de padrão de vida, do que da classe média tradicional, porém conserva ainda muitos dos valores de classe média, sob uma perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU, 2013c). Bourdieu preconizava que as elites, apesar de investirem na escolarização da prole, encaram o projeto escolar de forma mais descontraída que as classes médias, já que estariam livres da luta pela ascensão social. As elites econômicas são marcadas por um laxismo e um diletantismo que as diferencia da classe média (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2002). O enfoque dos pais dado às questões escolares e atividades extracurriculares aproximam o grupo da CMA deste estudo mais às características descritas por Bourdieu às classes médias. As rotinas intensas e agendas repletas de atividades extracurriculares dos filhos destas famílias também aproximam este grupo às famílias de classe média estudadas por Lareau (2002), que descreveu o frenético ritmo de vida que os pais cuidadosamente planejam para os filhos como um “cultivo orquestrado”.

As rendas familiares foram calculadas levando-se em consideração também as pensões ou contribuições financeiras de ex-maridos para as despesas dos filhos. Nas famílias da CMA, não se fez um levantamento sistemático de todas as despesas escolares, tal como se fez na NCM. Anotou-se prioritariamente os nomes das



escolas e os valores das mensalidades escolares apenas. Os valores de atividades extracurriculares, como cursos de línguas, por exemplo, não foram levantados na maioria das entrevistas. Em muitos casos, os valores dos materiais didáticos foram estimados, tomando-se como base um valor padrão de 1.000 reais por ano. Desta forma, os gastos apresentados no Quadro 18 estão subestimados em algumas famílias. Um curso de inglês, por exemplo, pode chegar a 700 reais para cada filho. Alguns casos onde as despesas foram discutidas e relatadas com mais detalhes ilustram como estas despesas são significativas na contabilização do consumo das famílias com educação e atividades extras. Em uma entrevista, explorei com uma mãe o detalhamento de gastos com despesas extracurriculares, que se somavam às despesas de 8.750 reais de mensalidades dos colégios das duas filhas:

*Somando canto, tênis e tal quanto dá essas atividades?*

O tênis da Mariana ela faz três vezes na semana e eu pago quinhentos reais, o que é barato para uma aula de tênis porque ela faz na equipe e tem um preço melhor porque são cinco crianças por quadra. Gisele ainda está na parte do investimento, de tênis gasta setecentos reais, mas ela faz segunda, quarta, sexta e sábado, quatro vezes.

*E tem o inglês também...*

O inglês da Mariana custa setecentos reais, nem me fala!

*E tem o canto que você falou que é...?*

Quase setecentos. Assim, se eu pudesse, se não fosse tão caro, certamente ela faria duas vezes na semana o canto, que eu acho que uma vez é pouco e ela faria outro instrumento. E se eu conseguisse também esse leva e traz, que também é complicado. Não vou dizer que é só dinheiro a questão, acaba sendo mais cômodo também.

(Joyce, CMA, Barra da Tijuca)

No Quadro 18 pode-se observar que os valores absolutos dos gastos com educação nestas famílias são bastante elevados. Em termos percentuais, no entanto, tendem a exercer menos impacto no orçamento do que nas famílias da NCM, embora em alguns casos comprometam mais de um terço da renda familiar. A diferença é que, mesmo quando o percentual é elevado, o que sobra em termos absolutos é suficiente para satisfazer as necessidades e desejos de consumo de toda a família. Não houve, entre os entrevistados, discursos que mencionassem escolhas mutuamente exclusivas entre as despesas de educação e outros consumos no lar, como nas famílias da NCM investidoras. O valor da mensalidade escolar nunca é mencionado como um critério de escolha de escola.

*Desde o começo elas estudaram no X?*

Miguel: Sim.

*Isso representava um sacrifício financeiro pra vocês na época?*

Miguel: Na verdade não. Assim... Eu teria o que fazer com esse dinheiro certamente, mas nunca foi.

Carolina: Isso pra gente sempre foi prioridade. Eu sempre trabalhei, Miguel sempre trabalhou, eram duas rendas. Ganhávamos bem e, assim, a gente sempre...

Miguel: Isso sempre foi importante.

Carolina: O primeiro lugar era a escola. Assim, a gente nunca discutiu. Acho que a única coisa que a gente discutiu de escola foi aquela escolha de botar na escola alemã ou na escola americana...

(Carolina e Miguel, CMA, Laranjeiras)

No relato de Carolina e Miguel, a única discussão do casal era sobre que tipo de escola de elite colocar os filhos. O casal revela o motivo de não ter colocado as filhas na escola americana: as mensalidades eram até acessíveis, mas seria difícil de acompanhar os custos ocultos de socialização das filhas com o alunado da escola, típico da elite empresarial da cidade:

Carolina: Miguel queria, quando a gente começou a discutir escola, colocar na escola americana. Aí eu fui contra, por uma questão social, porque eu dizia pra ele, a minha teoria era, e é, o seguinte: não basta você ter dinheiro pra pagar a mensalidade, você precisa manter a criança na escola. Manter a criança na escola significa pagar mensalidade, significa fazer os passeios, significa poder participar da banda, poder participar do time. E na época a gente não teria condições financeiras, a gente conhecia gente que estudava na escola americana então... Eu participo da banda: a banda hoje vai tocar em Londres, amanhã na escola americana da Suíça...

Miguel: Pra isso não dá.

Carolina: Não é legal ela querer participar e não poder.

(Carolina e Miguel, CMA, Laranjeiras)

As escolas bilíngues, entre as mais caras da cidade, foram citadas em algumas entrevistas. A questão financeira é mencionada às vezes como um fator limitador, mas a convivência com um meio social mais elitizado, com pessoas com valores muito diferentes dos seus, era também enfatizada como motivo de evitação dessas escolas:

Ele [filho] fala, “eu quero estudar numa escola americana”. Impossível, eu não tenho condições de pagar uma escola americana para ele. Seis mil e quinhentos a mensalidade, só que você tem uma luva de oito mil dólares que você tem que dar para entrar, e tem todo custo embutido nisso. E assim, ainda que eu tirasse as calças pela cabeça para pagar tem todo o resto. Vai estudar imagina no meio de quem? volta para casa como? De ônibus? E o outro com motorista? Então é um mundo, assim, muito doido.

(Catarina, CMA, Niterói)

Eu comecei a pesquisar, mas é outro nível social e eu sou contra, entendeu? As pessoas andam de helicóptero, viajam no final de semana para Aspen. Eu tenho amigos muito ricos que tem filhos lá. A gente lá em casa a gente dá valor para dinheiro. A gente mostra que tem ou não tem, tem que economizar. Não é uma coisa de... lá é fora do normal.

*Você acha que seria ruim eles vivendo nesse meio?*

Não, eles têm amigos que estudam lá, o melhor amigo do meu filho estuda lá. Mas eu conheço os pais, e eles tentam buscar um pouquinho para a realidade. E eu sempre falo, existe gente muito rica, existe gente... Tem que conhecer todas as classes sociais. E a gente sempre dá educação desde o samba, porque a gente ama samba, né.

(Fátima, CMA, São Conrado)

Não era um sacrifício em termos de pagamento da mensalidade, mas, assim, eu sempre tive eles muito conscientes, porque é um nível de alunos da escola que ultrapassa o meu patamar socioeconômico financeiro. Então, sempre foi uma questão, que a gente sempre teve muita conversa em casa, que eles tivessem consciência de que aquela realidade lhes era oferecida por uma questão que o pai deles pagava e tinha condições de fazê-lo, mas que nós não íamos conseguir manter, assim, em termos de viagens internacionais, esquis, helicópteros e casa em Angra, porque essa não era a nossa realidade e eles sempre tiveram isso muito tranquilamente.

(Laís, CMA, Leblon)

A escolha da escola é baseada principalmente em termos dos projetos pedagógicos. Nos conjuntos de consideração das escolas avaliadas pelos pais da CMA figuram apenas os estabelecimentos de ensino de maior prestígio da cidade. O atributo preço nunca é citado como um atributo de decisão entre uma escola ou outra, a não ser nos casos mais extremos como as escolas bilíngues. Um caso bastante ilustrativo é o de Gustavo e Celina. Seus dois filhos estudavam em uma das escolas de maior reputação e tradição da cidade, cujas mensalidades são elevadas. Os pais trocaram os filhos de escola porque eles não se alinhavam ao ritmo puxado e ao estilo competitivo do colégio. Optaram por outro colégio também tradicional e de prestígio, e também de preço elevado. O detalhe é que a mãe era professora de outro colégio de alto padrão na cidade, onde os filhos poderiam estudar de graça. Gustavo explica o racional envolvido na troca de colégios e porque não optou pela escola que seria gratuita:

Ela nunca gostou que eles estudassem na escola que ela trabalha. Às vezes era até uma questão de discordância da gente, mas ela achava que ficava um pouco tolhida num ambiente de trabalho, ela achava que ela perderia o direito de ter alguns posicionamentos no colégio e eu respeitava isso. Eu falei “enquanto a gente puder beleza, mas se um dia a corda apertar...”. Hoje em dia não dá pra abrir mão de cinco mil reais por mês, que você pode deixar de gastar. Mas tudo bem. A opção é essa, legal, vamos levando. E vai assim até hoje. [...] Eles foram pro V, onde eu acho que estão muito mais felizes.

(Gustavo, CMA, Cosme Velho)

Os pais abriram mão de uma economia de 5.000 reais ao não colocar os filhos na escola onde a mãe lecionava, em função de questões pessoais e profissionais da mãe e do estilo pedagógico do colégio, onde, na opinião de Gustavo, os mesmos problemas se repetiriam. Tal como Gustavo e Celina, os pais das famílias da CMA tinham vidas estabilizadas, e já tinham conquistados boa parte dos sonhos que toda família de classe média alta pode aspirar. Moravam em apartamentos amplos nos bairros mais valorizados da cidade, equipados com uma constelação de bens modernos, possuíam um ou mais veículos e não precisavam reprimir os gastos com lazer como nas famílias investidoras da NCM. Aliás, o consumo do lazer, especialmente viagens, é a característica mais marcante desta classe média alta. Quando perguntados sobre o que poderiam fazer com o dinheiro que gastam com a educação dos filhos, a resposta era frequentemente “mais viagens!”

*Você falou que hoje que hoje a escola ela tem um impacto no orçamento de vocês maior do que antes.*

Maior. Isso. Exatamente.

*Isso representa algum sacrifício de coisas que vocês eventualmente poderiam fazer?*

Sim.

*Que projetos vocês têm quando essa despesa acabar?*

Olha, não temos projeto não. O que aconteceu é que a gente teve sorte, que a gente adquiriu esse imóvel num período que a gente conseguiu juntar dinheiro. Hoje já não conseguiria. Então nesse sentido, eu sentia que a gente tinha uma folga financeira muito maior que tem hoje, e como o percentual, a despesa de maior vulto aí é o colégio... Ainda tem o transporte, tem várias coisas... Tem curso de inglês. Então acho que com a educação a gente gasta muito dinheiro realmente. Agora, se isso impacta no nosso lazer? Com certeza sim, você poderia viajar mais, sei lá. Nesses feriados a gente podia... Se a gente tivesse muito dinheiro sobrando talvez a gente estivesse numa pousada, num hotel aí.

(Vicente, CMA, Copacabana)

A fala de Vicente “não temos projeto não” sugere que o casal já conquistou uma independência financeira e os objetivos de vida. Aparentemente, os sonhos de consumo do casal se concentram em desfrutar mais a vida. Embora tenha perguntado sobre “sacrifícios” que as despesas com educação impõem a outros consumos e sobre “projetos” para quando as despesas correntes com educação acabarem, Vicente menciona espontaneamente o “impacto no lazer”. Os discursos dos entrevistados revelam um padrão de decisão de consumo e hierarquia de gastos comum. Prioriza-se a educação, e com o que sobra gerenciam-se as despesas. Mas

os “sacrifícios” aqui se limitam apenas ao consumo hedônico, especialmente as viagens. Esse padrão foi recorrente em quase todas as entrevistas:

*Em algum momento pesou para vocês, assim...*

Tudo pesa, né?

*O investimento nessas coisas escolares?*

Não, a gente sempre colocou em primeiro lugar o investimento nisso. Para os meninos a gente deixava de fazer uma coisa em função disso.

*Que coisas você lembra de ter sacrificado?*

Viajar, viajar, viajar!

(Fátima, CMA, São Conrado)

*Em função de todos os gastos com a escolarização dele tem coisas que vocês sacrificam, deixam de fazer?*

Assim, meio que a gente vai dançando. Assim, a partir daí [despesas com educação] é que a gente faz o restante.

*Deixa eu rephrasear um pouco a pergunta, digamos que nós vivêssemos num país onde a educação fosse fantástica, e que você não precisasse ter nenhum desses dispêndios.*

A gente ia viajar muito mais!

(Catarina, CMA, Niterói)

Esse padrão de conquista de sonhos aspirados, de estabilidade e uma vida sem a necessidade de abdicar de um consumo em detrimento de outro, como nas famílias da NCM, é bem ilustrado pelo breve relato de uma entrevistada:

Então, assim, a gente tem uma condição boa, a gente viaja para o exterior todo ano, enfim, a gente talvez pudesse juntar dinheiro e morar num apartamento maior, mas a gente prefere viajar. Então a gente vai muito para teatro, eventos culturais, a gente sai para jantar, a gente tem uma vida, assim, boa.

(Maria Fernanda, CMA, Botafogo)

Enquanto algumas famílias da NCM que tiveram seu padrão de vida reduzido cortam literalmente na carne para não tirar o filho da escola particular, como Geraldo, que cortou a picanha maturada que gostava de comer com frequência e Anelise, que promovia um “rodízio de frango e ovo” para que a família tivesse uma fonte proteica todos os dias, os *trade-offs* da CMA, quando necessários, são entre opções de consumo que sequer estão no radar da NCM. Por exemplo, Daniela, mãe de duas filhas adolescentes, relata a argumentação que teve com a filha quando lhe negou uma viagem com o grupo da escola para uma apresentação internacional de dança:

Essa coisa da educação ela tem para mim uma importância. Na turma da Betina teve uma viagem para os Estados Unidos. Não era pela escola, era para dançar nos parques da Disney... dança israelita folclórica no parque da Disney. Eu falei para ela, “Betina, faz sentido isso, você acha que isso faz sentido?” Todas as meninas da turma dela foram, todas, sobrou ela, ela não foi.

*E como ela se sentiu?*

Ok, porque isso foi entendido e conversado. No ano seguinte ela fez o intercâmbio dela, mas é isso, intercâmbio para estudar inglês. Esse recurso foi usado para fazer um curso que tinha um diploma, que tinha horas de estudo, que tinha horas de inglês tinha passeios, mas que tinha um foco.

(Daniela, CMA, Ipanema)

Em resumo, enquanto nas duas classes sociais a educação é prioridade para os pais, a despeito de diferentes lógicas que regem a orientação para o “projeto escolar” dos filhos, os *trade-offs* de consumo revelam o abismo entre estes grupos. Enquanto Daniela negocia com a filha o corte de uma viagem internacional por um intercâmbio para estudar inglês, as famílias da NCM investidora cortam idas ao shopping, adiam consertos de eletrodomésticos, e quando viajam, raramente ultrapassam as fronteiras do estado.

## 5 Análise

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão dos achados de pesquisa e contribuir para o entendimento do papel da cultura nos significados atribuídos à educação vis-à-vis outras formas de consumo pela classe de renda média-baixa, quando comparada à classe média alta. Enquanto no capítulo anterior o enfoque foi a descrição de resultados e a preocupação em se responder à pergunta de pesquisa “o quê?”, este capítulo enfoca a análise dos achados de pesquisa e se preocupa em responder às questões “como?” e “por quê?”.

### 5.1 Fatores Culturais, Fatores Estruturais e Isolamento Social

Os dados coletados e as narrativas dos entrevistados revelaram a importância da interação de fatores culturais e estruturais nos padrões encontrados. Nesse sentido, os achados de pesquisa estão em ressonância com os pressupostos de Wilson (1987, 1991-1992, 1996, 2010). Para Wilson (2010), uma complexa teia de fatores estruturais e culturais, que interagem entre si, é responsável por efeitos de concentração em territórios segregados que impactam desfavoravelmente a vida da população que neles habita. Crianças e adolescentes expostos a uma única subcultura em que predominam comportamentos considerados desviantes, tais como a ociosidade de adultos nas ruas, o engajamento em atividades ilícitas, evasão escolar, gravidez precoce etc., tendem a assimilar esta subcultura. Assim, para o autor, uma das consequências de se viver em um território segregado e precarizado é a exposição e consequente assimilação de modelos culturais que não contribuem para facilitar a mobilidade social de seus moradores. Em sua análise, no contexto norte-americano, fatores estruturais como o aumento do desemprego e a migração das classes média e trabalhadora, mais qualificadas, para fora dos centros urbanos, deixaram uma subclasse marginalizada em territórios empobrecidos incrustados nos centros das cidades, que ele chama de *inner cities*, provocando seu isolamento e trazendo consequências negativas, que o autor chama de “efeitos de concentração” (WILSON, 1987, p. 144). Um dos efeitos mais negativos desse isolamento social é a eliminação de modelos de referência convencionais

(*mainstream role models*), sobretudo para os mais jovens. O autor argumenta que estes modelos de referência positivos “mantêm viva a percepção de que a educação é importante, que um emprego estável é uma alternativa mais viável do que a dependência em programas assistenciais, e que a estabilidade familiar é a norma, não a exceção” (WILSON, 1987, p. 56). Este é o cerne da teoria do isolamento social de Wilson.

Embora a presente pesquisa tenha ocorrido em contexto muito diferente daquele descrito por Wilson em *The Truly Disadvantaged*, os preceitos básicos de sua teoria de isolamento social podem ser adaptados para esta tese, e ajudam a explicar muitas das diferenças dos significados atribuídos à educação encontradas nas famílias da NCM investigadas. As favelas em que vivem muitos entrevistados, da NCM, por exemplo, não se assemelham aos guetos descritos por Wilson, tanto em termos de um modelo cultural monolítico quanto em relação à precariedade das condições de vida de seus habitantes. A configuração geoespacial da pobreza na cidade do Rio de Janeiro é totalmente diferente das cidades americanas. As favelas cariocas, em sua maioria, convivem lado a lado com bairros nobres, como é o caso da Rocinha e do Vidigal, onde moravam diversos entrevistados da NCM. Nem tampouco houve migração da população mais afluenta para fora da cidade, como no caso americano. Contudo, a essência da teoria de isolamento social de Wilson – a tendência de transmissão de um *habitus* dominante por meio da exposição prolongada dos habitantes de territórios segregados a uma (sub)cultura dominante e carente de modelos de referência alternativos – encontra paralelo nesta tese, tomando-se o devido cuidado para se fazer as adaptações necessárias. Assim como em Wilson (2010), os dados desta tese mostram uma complexa teia de interrelações de fatores estruturais e culturais que ajuda a explicar muitas das diferenças encontradas entre as famílias da NCM. Contudo, essa teia apresenta-se de forma muito diferente no caso deste trabalho, e sobre isso me debruço a seguir.

### 5.1.1 Fatores Estruturais

Diferente de Wilson (2010), para quem o principal fator estrutural é o desemprego, nesta pesquisa, o fator econômico, ou a sua face mais negativa, o desemprego, não era comum entre os entrevistados. Por definição de escopo de



pesquisa, foram selecionadas famílias da NCM com níveis socioeconômicos semelhantes e todas com fontes de renda, em que pelo menos um dos cônjuges trabalha. Ou seja, esta potencial fonte de variação foi mantida constante neste estudo por uma questão de escolha.

Contudo, não se pode ignorar que o fator estrutural mais importante é a limitação de renda das famílias. Os orçamentos domésticos em todas as famílias da NCM entrevistadas claramente restringiam as alternativas possíveis de pacotes de consumo<sup>18</sup>. Nesta classe, há *trade-offs* significativos a serem feitos. Maiores gastos com educação precisam ser compensados com sacrifícios em algum outro consumo, especialmente o lazer. Na CMA, não se pode falar em sacrifícios e nem tampouco investir em educação é uma opção. Para os pais CMA, o investimento escolar é *taken for granted*<sup>19</sup>. As escolhas se dão, por exemplo, entre investir mais em atividades complementares ou fazer uma viagem extra, ou entre fazer um *up-grade* para uma escola bilíngue mais cara.

Aliás, para os pais da CMA, o fator estrutural mais relevante é o tempo. Os *trade-offs* dessas famílias giram muito mais em função da limitação temporal do que de restrições financeiras. Engajados em ritmos de trabalho por vezes frenéticos, gostariam de ter mais tempo com seus filhos e para eles próprios. As rotinas dos filhos também são intensas e cheias de atividade, um padrão de “cultivo orquestrado” definido por Lareau (2002).

Os perfis de consumo das famílias da NCM se mostraram distintos. As famílias investidoras são mais austeras, sacrificam o lazer, adiam aquisição de bens e cortam consumos considerados mais supérfluos. Em contrapartida, as famílias da NCM não investidoras são mais consumistas, buscam mais a gratificação imediata e fazem menos sacrifícios em seus gastos. Estas decisões se fazem em um contexto de restrição orçamentária considerável. Se Rejane e Edvaldo, um dos mini casos apresentados, desejassem adquirir a televisão smart de 50 polegadas, a máquina de lavar e o notebook que Milton e Ilda adquiriram de uma só vez, provavelmente

<sup>18</sup> Tradução do conceito econômico em inglês de “consumption bundles”.

<sup>19</sup> Prefiro deixar a expressão em inglês pela dificuldade em se traduzir esta expressão de forma literal, sem que se perca o poder de síntese da expressão em seu idioma original. *To take [something] for granted* significa tomar algo como dado, sem racionalizar sobre o fato, assumindo ou aceitando este fato sem maiores questionamentos ou elaborações.

teriam que tirar Jéssica da escola, já que por dez meses consecutivos, ou seja, o equivalente a um ano letivo, teriam que pagar prestações que somadas eram superiores à mensalidade do colégio particular em que Jéssica estava matriculada. Contudo, se as duas famílias tivessem um padrão de vida próximo aos das famílias da CMA, é provável que tanto Cristiane, filha de Milton e Ilda, estivesse estudando na escola de Jéssica quanto Rejane e Edvaldo possuísem a mesma constelação de bens que Milton e Ilda, sem que tivessem que sacrificar o projeto escolar da filha.

Destarte, tivessem as famílias não investidoras um aumento de padrão de vida para os níveis observados da CMA, é muito provável que a maioria tomasse a decisão de colocar seus filhos em escolas particulares. Talvez tivessem dificuldade em suas escolhas, pelo menos em um primeiro momento, em função da falta de capital cultural e informacional que lhes é característica. Estas famílias não dispõem, como a CMA, de capital cultural elevado, vivência escolar e habitus que lhes permita analisar diferentes atributos de maneira tão complexa como fazem os membros da CMA. Nem tampouco desenvolveram, como as famílias da NCM investidoras, conhecimento escolar ou rede social de ajuda mútua que lhes permita tomar decisões acerca da melhor escola para seus filhos.

Outro fator estrutural relevante tem a ver com os perfis de estabelecimentos de ensino privado disponíveis nos territórios dos entrevistados. A configuração geoespacial da cidade e distribuição da rede escolar em seu território tem um papel relevante nos resultados finais das decisões de cada família. Na Zona Sul do Rio de Janeiro, em cujas favelas residem muitos dos entrevistados da NCM, o preço cheio das mensalidades cobradas pelas escolas privadas é impeditivo para estas famílias. É neste território onde se situam a maioria das escolas de maior prestígio e tradição da cidade e também as mais caras. Por outro lado, os discursos dos entrevistados da NCM revelam que muitas dessas escolas, sobretudo as religiosas, têm políticas de concessão de bolsas para alunos de famílias carentes das favelas. Contudo, o número de vagas para bolsistas é limitado e exige mobilização dos pais para buscar informações de quais escolas oferecem bolsas e como funcionam os processos seletivos. Isso ajuda a explicar, pelo menos em parte, porque encontrei mães tão mobilizadas apenas no grupo NCM Favelas da Zona Sul. Uma vez entrando no sistema privado, essas mães vão adquirindo, através da própria escola ou por meio de uma rede de relações que formam com outras mães mobilizadas, um importante

capital informacional sobre o sistema que as ajuda no esforço de proporcionar uma boa educação para os filhos.

O fator estrutural econômico é um forte limitador do investimento escolar. Muitas famílias das favelas da Zona Sul que visitei, que têm uma perspectiva orientada para uma educação diferenciada de seus filhos, acabam indo para o sistema público por falta de condições financeiras para bancar as caras mensalidades das escolas de uma região nobre da cidade. Já para as famílias da NCM que residem nos bairros do subúrbio da cidade, onde há escolas particulares de baixo custo, o fator estrutural é menos impeditivo para a realização de suas estratégias socializadoras de evitação do sistema público de ensino, com intuito de afastar os filhos do convívio com o alunado da escola pública e resguardá-los de más influências de crianças e adolescentes da favela, marcados por comportamentos desviantes, que podem influenciar negativamente seus filhos.

A NCM é, portanto, envolta por uma teia de fatores estruturais e culturais, que interagem e ajudam a construir significados e moldar atitudes e comportamentos. É a superposição e a interação de todos esses fatores que produzem os resultados finais em cada família. Apesar das idiossincrasias das histórias de vida de cada família, de como a conjunção destes fatores engendra as configurações de cada caso, foi possível, a partir dos dados, encontrar padrões e mecanismos culturais que ajudam a entender os por quês das diferenças que marcam as orientações destas famílias em relação à educação.

### **5.1.2 Fatores Culturais**

Se por um lado os fatores estruturais limitam as fronteiras de consumo das famílias, os fatores culturais são elementos diferenciadores dos perfis de consumo das famílias com fronteiras de consumo semelhantes, já que foram selecionadas famílias cujas rendas domiciliares são comparáveis. Antes de avançar na discussão sobre como estes fatores culturais agem sobre os significados atribuídos à educação, como isso influencia nas lógicas de escolarização da prole e consequentemente como isso altera a configuração do consumo nos lares destas famílias, é preciso indicar do que exatamente estou falando quando me refiro a “fator cultural”.

As narrativas dos entrevistados remetem a uma noção de cultura que dá sentido a “como as coisas funcionam por aqui”, naturalizando a teia de significados por meio do qual seres humanos interpretam suas experiências e orientam suas ações. São concepções publicamente compartilhadas entre os atores sociais de determinado meio social (GEERTZ, 1973). Nessa linha, estou tratando do compartilhamento de modelos culturais de indivíduos que enfrentam circunstâncias contextuais semelhantes, que tendem a seguir disposições e inclinações desenvolvidas por meio de exposição prolongada, ao longo de sua socialização, às práticas, crenças, tradições etc. predominantes no meio social em que vivem. Assim, os indivíduos vão atribuindo significados às coisas e formando suas próprias interpretações de como o mundo funciona, tomando decisões baseadas nesses significados e interpretações (WILSON, 2010). Esse processo desenvolve o que Quinn e Holland (1987, p.4) chamam de “modelos culturais”, definidos como “modelos de mundo pressupostos e assumidos que são amplamente compartilhados (embora não necessariamente em detrimento de outros modelos alternativos) pelos membros de uma sociedade e que cumprem um papel importante para seus entendimentos desse mundo e seus comportamentos nele”.

Para entender como os fatores culturais influenciam e dão forma a diferentes modelos culturais entre os grupos da NCM, recorri a instrumentos analíticos apresentados por Small, Harding e Lamont (2010) como mais adequados para se entender questões ligadas a fatores culturais. Desta forma, utilizei aqui as perspectivas de enquadramentos, narrativas e capital cultural.

#### Narrativas: a identificação de características culturais comuns

A ideia por trás de narrativas baseia-se no fato de que os indivíduos desenvolvem um entendimento de si mesmos, do ambiente, e de outros por meio de um conjunto de narrativas (LAMONT; SMALL, 2008). As narrativas fornecem aos indivíduos estruturas por meio das quais os indivíduos dão sentido e constroem suas identidades (HARDING; HEPBURN, 2014). Para aplicar o instrumento analítico de narrativas e buscar entender as diferenças de modelos culturais, uma breve história de vida dos informantes de pesquisa da NCM foi levantada, e exposta no Apêndice 8.2, a partir dos relatos dos informantes. Os quadros foram divididos entre os grupos “Favela” e “Asfalto” e “Pública” da NCM para fins de comparação.

A análise das histórias de vida dos três grupos revela a presença de características típicas da “cultura da pobreza” descrita por Lewis (1966) em seus estudos com comunidades latinas pobres. As narrativas dos entrevistados revelam muitas das seguintes características:

- Infâncias e adolescências marcadas pela carência material;
- Gravidez precoce;
- Ausência de figura paterna e predominância de famílias matriarcais;
- Arranjos familiares complexos;
- Baixo nível de escolaridade, em função de evasão escolar precoce;
- Trajetórias escolares não lineares com interrupções;
- Defasagem escolar idade-série;
- Ingresso precoce no mercado de trabalho;
- Ocupações profissionais de baixa qualificação;
- Ausência de carreiras: empregos e funções de baixa qualificação ao longo de toda a trajetória profissional.

Estas características contrastam com as do grupo da CMA, marcado pela estabilidade socioeconômica, cujos indivíduos já desfrutavam de padrão de vida similar ao que possuem hoje. Neste grupo, a maternidade é tipicamente adiada para depois dos 30 anos. Os pais e mães da CMA vieram de famílias mais estruturadas, criados em um arranjo familiar pai-mãe-filhos tradicional, tinham alta escolaridade em trajetórias escolares sem interrupções. Tipicamente, a primeira experiência profissional dos pais da CMA ocorreu em um estágio durante o curso superior. Ninguém precisou trabalhar durante o ciclo básico de ensino. Ao invés de trabalho, na CMA fala-se em carreiras, com níveis salariais e níveis de responsabilidade crescentes.

Ao passo que Lewis (1966) descrevia os pobres por ele estudados como um grupo homogêneo, o conjunto de entrevistados da NCM desta tese se mostra heterogêneo, como sugere Harding (2007, 2010, 2011). Quase todas as famílias, mostravam mobilidade social considerável. Muitos entrevistados viveram em condições precárias, até miseráveis em alguns casos, mas haviam conseguido ascender socialmente. Isso conflita com a tese de Lewis (1966, p.21) de que “uma vez inculcada a cultura da pobreza, ela tende a se perpetuar” e manter os pobres na situação de pobreza por gerações. As famílias deste estudo saíram da condição de pobreza e hoje vivem padrões de vida relativamente mais estáveis e confortáveis

em relação a suas infâncias e têm condições materiais muito superiores às de seus pais. Muitas famílias viviam processos de transformação intergeracional significativa, para melhor, no sentido de que, provavelmente, as próximas gerações irão usufruir de condições e padrões de vida ainda mais favoráveis. Há, por exemplo, aumento de longevidade escolar intergeracional importante e muitos pais adiam a entrada dos filhos no mercado de trabalho para que eles possam se dedicar exclusivamente aos estudos.

Contudo, a heterogeneidade é menor dentro de cada grupo e maior entre os grupos. Há uma presença maior das características listadas anteriormente nos indivíduos da NCM quando se move dos grupos “Pública” → “Particular Favela” → “Particular Asfalto”. Isto é um primeiro sinalizador de como os fatores culturais podem atuar como mecanismos que influenciam os significados atribuídos à educação entre as famílias da NCM, e porque há diferenças entre elas. Fornecem pistas também do isolamento social a que são submetidos os membros destas famílias (WILSON, 2010). Mas é preciso explorar melhor os mecanismos por meio dos quais esses fatores ajudam a dar forma aos modelos culturais que prevalecem em cada grupo, em especial às lógicas e sentidos que dão à educação e que orientam os projetos escolares de seus filhos. Uma análise do capital cultural ajuda a aprofundar essa análise.

#### Capital Cultural: mais indícios de isolamento social

Bourdieu e Passeron (1990, 2014) desenvolveram o conceito de capital cultural para explicar como as duas principais instâncias socializadoras – o sistema escolar e a família – eram responsáveis pela reprodução dos privilégios de classes. Mais tarde, em *A Distinção*, Bourdieu (1979 [2013]) estende a relevância do capital cultural para explicar a distinção de gostos e preferências por classes. O capital cultural é representado não apenas pelo grau de escolaridade (anos de estudo) do indivíduo e a qualidade desta escolaridade (prestígio dos estabelecimentos de ensino, por exemplo), ao que ele denomina estado institucionalizado do capital cultural mas também, e principalmente, pela transmissão de conhecimentos e práticas culturais, exercidas de forma sutil e prolongada, por meio da socialização

familiar, o que Bourdieu especificou como a forma incorporada de capital cultural (BOURDIEU, 1986).

No apêndice 8.3 é apresentado o capital cultural dos informantes e os seus elementos constitutivos para cada um dos quatro grupos deste estudo, seguindo a metodologia adotada por Holt (1998, 2010) em seus estudos comparativos entre consumidores de baixo e alto capital cultural: a escolaridade e ocupação do entrevistado, e a escolaridade e ocupação do pai. Coube aqui uma adaptação: considerou-se também a escolaridade e ocupação da mãe – não incluídas por Holt – pois muitas vezes os pais da NCM são desconhecidos, ou os entrevistados não conviveram com eles.

A constatação mais importante que se pode depreender dos quadros é o abismo entre o capital cultural da CMA e o da NCM, de maneira geral, em especial dos moradores das favelas. O alto nível de escolaridade dos entrevistados da CMA e também de seus pais contrasta com os da NCM Favela (Particular e Pública). O grupo NCM Particular Asfalto é um caso intermediário. Quase todos os entrevistados concluíram o ensino médio e alguns chegaram a frequentar alguns períodos de um curso superior. Neste grupo observa-se também maior avanço intergeracional de escolaridade. Outro contraste marcante entre a NCM e a CMA foi a diferença de escolaridade entre os cônjuges. Na CMA, há grande homogeneidade cultural. Já na NCM, foi comum encontrar casais com considerável diferença de capital cultural.

Outro aspecto identificado foi o fato de que o investimento escolar dos filhos é normalmente protagonizado por apenas um dos progenitores, em que a decisão de matricular o filho na escola particular parte sempre, ao menos inicialmente, do pai ou da mãe, mas raramente de ambos. Isto é outra diferença chave entre as famílias da NCM e da CMA. Nas famílias da CMA, as decisões escolares são negociadas entre o casal de forma elaborada. Nos quadros relativos à NCM investidora (Quadros 5.1 e 5.2) estão destacados os entrevistados que se mostraram protagonistas da decisão, que são, em geral, os que possuem capital cultural mais alto. Esse é um importante fator que ajuda a explicar as diferenças das lógicas escolares.

Conforme Holt (1997, 1998), deve-se observar também o capital cultural incorporado dos indivíduos. Foram incluídas no roteiro de entrevista perguntas sobre hábitos e preferências de textos culturais para avaliar o capital cultural incorporado dos entrevistados e de seus filhos. Os dados revelam também contrastes marcantes entre a CMA e a NCM. Dentro da NCM, alguma diferença se observa entre os grupos Asfalto e Favela. Contudo, dentro da NCM Favela, há pouca diferença entre as famílias investidoras e não investidoras. Os achados desta pesquisa estão próximos aos da pesquisa de Holt (1998) com consumidores americanos e aos de Üstüner e Holt (2010) com consumidoras turcas.

Entre as famílias da NCM o hábito de leitura é praticamente inexistente e limita-se a textos curtos de internet e jornais impressos. O interesse predominante é por notícias locais, especialmente as seções policiais e de esportes. Os que tentaram ler novamente, quando adultos, em geral não conseguiram completar a leitura (“se eu começar a ler, me dá sono”, “li umas dez páginas”). Foi relativamente comum os entrevistados informarem nunca terem lido um livro na idade adulta e mencionarem livros infantis ou da escola como sendo a última leitura de que se recordam. Entre os que leem livros, a religião assume papel relevante, estimulando a leitura de livros espíritas (“leio muito romance espírita”), evangélicos (“li um recentemente a respeito de dízimo e oferta”) ou da Bíblia. Os comentários transcritos foram selecionados de informantes com níveis de escolaridade mais alto dentro dos grupos da NCM. Entre aqueles de menor escolaridade, o hábito de leitura é ainda mais escasso, quase inexistente.

Em relação a notícias, alguns integrantes da NCM mostram pouco interesse em temas como política, afirmando estar a par apenas superficialmente, desconhecendo os detalhes e protagonistas das matérias noticiadas com destaque na mídia, à época da entrevista. Conforme Holt (1997, 1998), a NCM se caracteriza pelo provincianismo, em sua busca de textos ligados a notícias, acontecimentos e fatos mais locais. Quanto mais próximos às suas realidades, mais relevância têm os noticiários (“De manhã, a primeira coisa, eu acordo, [ligo a] televisão e boto no jornal do RJ”). Os editoriais de esporte e crimes, nos tabloides ou noticiários de TV locais, são geralmente os preferidos: “Política, é raro eu abrir política; [prefiro] notícias do dia a dia, assalto não sei onde”.



Nas famílias da CMA, há um perfil de consumo cultural bastante diferenciado. Ao contrário dos entrevistados da NCM, em quase todas as famílias investigadas os pais afirmam ter gosto e hábito de leitura de textos culturais variados, limitado em alguns casos pela falta de tempo. Mesmo entre aqueles de formação mais técnica, como engenheiros, observei uma busca por variedade entre literatura técnica e romances. Ao contrário dos informantes da NCM, os entrevistados da CMA procuram estar informados sobre os acontecimentos. São mais cosmopolitas, se interessam mais por assuntos nacionais e internacionais do que por notícias do cotidiano de uma realidade mais próxima. Têm uma rotina intensa de trabalho e procuram se atualizar por meio de noticiário em rádio ou televisão.

A oposição provincianismo versus cosmopolitismo (HOLT, 1997, 1998) é ainda mais marcante nos roteiros de viagens. A maioria dos pais da NCM relata ter viajado muito pouco. As poucas vezes que saíram do município do Rio de Janeiro foram para destinos dentro do estado. A Região dos Lagos, balneário praiano no estado do Rio, é o destino mais citado. Os que já saíram do estado do Rio, o fizeram para visitar parentes, no caso de imigrantes nordestinos, ou para roteiros religiosos. Assim como no consumo de textos culturais, a religião também tem um papel destacado no consumo de lazer de algumas famílias. Certamente a restrição orçamentária é um fator impeditivo para viagens mais distantes, mas mesmo quando uma opção hipotética lhes é apresentada com a pergunta “se ganhasse uma viagem, para onde iria?”, poucos citam o exterior e alguns pensam em locais muito próximos, como balneários do próprio estado. Assim, a NCM é caracterizada por um padrão provinciano e paroquial, muito em linha com os achados de Holt (1998) para os participantes de baixo capital cultural de sua pesquisa. Ao contrário, os pais da CMA são cosmopolitas e viajam com frequência para o exterior. Assim como revelado por Holt (1998), muitos valorizam o conhecimento da cultura dos locais visitados e o exotismo. Uma entrevistada indicou já ter viajado para “cinquenta e oito países” e seu marido salientou: “gosto de me inserir na cultura, não gosto de fazer só o óbvio”. Este casal representa bem a “cultura de viagem” da CMA. Para os integrantes desse grupo, sonho é ter mais oportunidade de viajar. A restrição é de tempo, não de recursos financeiros.

Se os pais da NCM não têm o hábito de ler, seus filhos, em geral, também não. Diferente de outros textos culturais, como filmes e música, que podem ser consumidos de forma passiva, a leitura é uma atividade cultural que requer iniciativa. Requer também, de forma geral, inculcação e desenvolvimento de hábito, em que o papel de um agente de transmissão – especialmente a família ou a escola – é chave. Com algumas exceções, os jovens da NCM leem muito pouco. Mesmo entre os que estudam em escolas particulares, a leitura é limitada ao que o currículo escolar impõe. Já nas famílias da CMA existe, em muitos casos, um mecanismo de transmissão cultural tanto por estímulo quanto por espelhamento. Muitos filhos das famílias da CMA são leitores assíduos, a exemplo dos pais: “A gente sempre estimulou bastante, desde pequeno. Minha filha quando era bem pequeninha, ela pegava os livros, que a gente tem um monte de livros”. Mesmo quando não há o exemplo em casa, ou quando a transmissão cultural não é feita pelos pais, ou mesmo quando o filho, por uma característica pessoal, não adquire gosto pela leitura, a segunda instância socializadora – a escola – vem em socorro. Também, é claro, há jovens na CMA que não leem, mas são exceções, assim como os jovens da NCM que têm o hábito de ler.

As preferências de gêneros musicais e filmes também foram investigadas. Diferente da leitura, escutar música e ver filmes são atividades mais passivas, que não requerem esforço de transmissão ou inculcação. Aqui não há uma dicotomia ouvir ou não ouvir música, ver ou não ver filmes, como há em ler ou não ler um livro. Assim, enquanto a incidência do hábito de leitura tem o potencial de revelar o próprio processo de transmissão, quando se investiga música e filmes, o que está em jogo é o estilo preferido. E isso tem muito a revelar sobre as diferenças culturais entre as classes investigadas. As preferências musicais e de filmes são potenciais manifestações do isolamento social. Entre os pais integrantes da NCM moradores das favelas, os gêneros musicais predominantes são pagode, funk, hip-hop e charme, e raramente se estende para outros gêneros. É um padrão de gosto bastante unívoro, em linha com os padrões das classes sociais mais baixas observados na literatura (PETERSON; SIMKUS, 1992; PETERSON, 2005). Observa-se rejeição a músicas internacionais, em especial o rock, considerado muito barulhento (BRYSON, 1986). Muitos revelam que não apreciam as músicas internacionais porque não entendem o que está sendo cantado. Gêneros instrumentais como o

clássico e o jazz não são tão rejeitados quanto o rock, mas são raramente ouvidos de forma ativa. Os pais da NCM se caracterizam por maior passividade no consumo de textos culturais, incluindo a música. Gostam de colocar uma música para tocar quando estão exercendo outras atividades, como arrumar a casa, por exemplo. Quanto a filmes, predomina o interesse pelos gêneros de ação e terror, mas raramente se lembram de filmes específicos. Em resumo, o consumo de textos culturais dos pais das famílias da NCM caracteriza-se por um padrão unívoro, passivo e infrequente.

Os filhos das famílias de NCM Favela parecem exibir um padrão de gostos e preferências por textos culturais semelhante aos dos pais. Contudo, os gostos dos filhos são mais limitados, tanto em relação a gêneros quanto à variedade de artistas e bandas. Predomina entre os jovens o funk. Mas diferente de seus pais, que preferem os funks antigos ou a vertente mais leve, denominada funk *melody*, estes jovens curtem a vertente denominada “proibidão” ou “pancadão”, com letras pesadas que versam explicitamente sobre sexo e violência. Neste caso, os pais não aprovam, como observou uma entrevistada: “Algumas [músicas] fiz ela tirar, porque eu falei ‘não, não tem como ficar dentro de casa ouvindo esses palavrões horríveis’. Mas quando tem aqui na comunidade algum evento, a gente vai e escuta”. No Apêndice 8.4 são apresentados os depoimentos comparativos de pais e filhos de famílias da NCM Pública., que sugerem que os filhos da NCM da favela adquirem gostos musicais por meio de uma socialização secundária, especialmente no caso do funk proibidão, criticado pelos pais. A aquisição desse gosto parece acontecer no próprio meio cultural da favela, junto a amigos na comunidade ou na escola, nos bailes funk da comunidade etc. (“Na comunidade: eles escutam, a gente escuta”).

Já entre os pais da CMA, os gostos musicais são mais ecléticos e não há um grupo limitado de gêneros que predomine. Ouve-se de tudo um pouco, mas tende-se a rejeitar os gêneros apreciados pela NCM. Há aqui, novamente em consonância com os achados de Holt (1998), um padrão onívoro de gostos, que se estende também para filmes e séries. Assim como no padrão musical, esses pais rejeitam os gêneros de filmes mais populares da NCM, como ação e terror, preferindo dramas e romances e filmes com enredos elaborados. Os filhos dos pais da CMA investigados também têm gostos diferentes dos pais, tal como na NCM, mas

apresentam, assim como seus pais, maior ecletismo. Em muitos casos, observaram-se mecanismos claros de transmissão cultural deliberada dos pais, o que não foi observado na NCM. Percebe-se também, entre os pais, um padrão mais ativo no consumo de textos musicais, em contraposição a um padrão mais passivo da NCM, em que escutar música não é muitas vezes uma atividade fim, mas um acompanhamento para abrandar o peso das tarefas domésticas. Enfim, o gosto musical da CMA é caracterizado por um padrão onívoro, ativo, e algumas vezes também “voraz”, tal como descrito por Sullivan e Katz-Gero (2007).

Os depoimentos também ilustram como existe um mecanismo de transferência de capital cultural, de forma até mais deliberada do que acreditava Bourdieu (1984, p.250) para quem os mecanismos de transmissão das elites francesas eram mais dissimulados, na forma de um “interesse desinteressado”. Os filhos adquirem gostos dos pais, mas acrescentam outros ritmos da moda, inclusive o funk da favela, rejeitado pelos pais. A aquisição destes gostos se dá também pela socialização secundária, com amigos da escola, nas festas etc., assim como na NCM. Mas diferente dos jovens da NCM da favela, cujos gostos são limitados a poucos gêneros apreciados no meio cultural em que vivem, os filhos da CMA acrescentam novos estilos musicais, em geral os ritmos do momento, àqueles adquiridos na socialização primária da família. O funk, por exemplo, é também apreciado por jovens da CMA. A música parece ter penetrado neste grupo por meio de festas e baladas. Em muitos casos, trata-se de um consumo contextual, apenas durante o evento, e não invade o cotidiano do lar ou as *playlists* dos adolescentes.

## 5.2 Isolamento Social

As narrativas dos entrevistados e a discussão sobre o consumo de textos culturais remete à questão do isolamento social. Os gostos e preferências musicais dos filhos da NCM da favela são restritos aos mesmos gêneros, havendo pouca variação. Há também homogeneidade quanto ao principal estilo rejeitado: o rock. É natural que os filhos adquiram gostos e hábitos culturais diferentes dos pais, por meio de socializações secundárias, sobretudo na música, onde os gostos e preferências são influenciados pelo sistema de moda e pela mídia (MCRACKEN, 1986) e são um fenômeno de coorte. Os jovens assimilam os ritmos da favela, mas

nenhum outro. Esta assimilação se dá em um convívio diário com aqueles de seu próprio meio. O isolamento social os priva da exposição a outros modelos de referência e limita seus repertórios culturais (SWIDLER, 1986). Não se trata de um isolamento geográfico, como verificou Wilson (1987, 2010). Diferente do que observou Harding (2007) em seu estudo etnográfico com jovens de um gueto urbano, os jovens da favela carioca têm a liberdade de cruzar as fronteiras de seus territórios. Trata-se de fronteiras simbólicas (LAMONT, 1992, 2010), social e culturalmente constituídas. Esse isolamento social acaba por inculcar a subcultura do meio social em que vivem, assimilando o modelo cultural dominante. Assim também se deu no caso de seus pais. O modelo cultural dominante vai então passando de uma geração para outra, tanto pela socialização primária da família quanto pela socialização secundária imposta pelo próprio meio. O isolamento social da NCM ficou mais claro quando se investigam as relações sociais dos filhos. Os relatos dos pais sobre as rotinas e amizades dos filhos revelam o confinamento social e territorial nas comunidades em que vivem. O convívio dos filhos é essencialmente com os de dentro da favela ou amigos da escola, que moram nas mesmas favelas ou em favelas vizinhas. Não houve um depoimento sequer entre os entrevistados da NCM que revelasse relações sociais com outros jovens de classe mais alta, de fora da favela.

O isolamento social é uma característica também da CMA. Na maioria das vezes, os jovens desse grupo vivem até mais confinados. Não territorialmente, pois percorrem trajetos geralmente mais longos de suas residências para suas escolas e para as diversas atividades extracurriculares que praticam. Eles têm mais pontos de contato com pessoas diferentes, de lugares diferentes, pois frequentam, além da escola, cursos, clubes e academias e outros espaços culturais. A maioria também viaja com seus pais ao exterior e tem acesso a culturas estrangeiras. Alguns já fizeram intercâmbios no exterior. Contudo, o contato com outros jovens de classes inferiores é praticamente inexistente. Os relatos dos pais desse grupo mostram que eles têm a percepção dessa realidade e gostariam que os filhos tivessem contato com outras classes sociais. Porém, esse desejo gira mais em torno da preocupação com que seus filhos conheçam outras realidades para valorizar a vida que levam (“pode ser bom pra você dar valor ao que tem, pra você saber que o seu esforço pode melhorar a situação”; “é importante até para entender que existe outra

realidade”; “convivendo num meio mais elitizado, acho que talvez a criança se acomode mais”) do que necessariamente promover uma ampliação dos horizontes culturais da prole.

Os pais da CMA julgam importante que os filhos tenham contato com outras classes sociais, mas não um convívio continuado. Estes pais buscam na verdade o que chamo de “janelas para outras realidades”, para que tenham uma visão, mas não uma vivência, das realidades mais duras das classes inferiores. Muitas vezes essa visão não passa de uma mera intenção, não se transformando em algo concreto. O projeto de dar aos filhos uma “janela para outras realidades” reveste-se de uma tensão entre o desejo que os filhos conheçam essas alteridades e o receio da violência ou convivência com jovens com valores muito diferentes. Um exemplo mais extremo de “janelas para outras realidades” que me chamou a atenção foi o de Daniela, que ao perceber que as filhas, criadas em um meio social de classe média alta isolado, não tinham qualquer contato com pessoas de raça negra. Ela então contratou um professor negro para dar aulas de capoeira para suas duas filhas para que tivessem um primeiro contato mais próximo com alguém de cor negra.

Três casos em que os filhos participavam das categorias inferiores de clubes de futebol se mostraram muito reveladores sobre o isolamento da CMA. Essas crianças viviam uma experiência inversa a de seus cotidianos nos clubes em que jogavam: a maioria das crianças era de classes inferiores. Durante o período em que jogavam, fizeram amizades com outros jogadores e alguns até frequentavam suas casas (“tinha gente que morava em comunidade, que tinha muito menos e que ia passar final de semana lá em casa e que eles saiam juntos”). A relação se estendia aos pais: “É um grupo de cinco ou seis, e que nós, os pais, ficamos próximos, porque viajava muito pra jogar, então a gente acabou tendo uma aproximação, um convívio social”. Os meninos foram ficando mais velhos e em algum momento abandonaram os clubes, por pressão de estudos, e as amizades com as crianças pobres do futebol foram perdendo força, e hoje se limitam a contatos virtuais nas redes sociais. Assim, esses casos ilustram que, mesmo em situações onde os filhos ultrapassaram a contemplação por meio das “janelas para outras realidades” e conviveram de fato com crianças de outras classes sociais, tão logo o principal elo de ligação – o futebol – se rompeu, o convívio desapareceu.

Ou seja, os exemplos acima ilustram a imiscibilidade entre as classes sociais. Às vezes há um breve encontro e convivência, tal como água e óleo se misturam efemeramente quando são agitadas vigorosamente em um recipiente. Mas tão logo para-se de agitar, os líquidos voltam a se separar.

### **5.3**

#### **Mecanismos de Assimilação e Ruptura**

Os instrumentos analíticos de narrativas e capital cultural ajudam a entender como os modelos culturais da NCM são marcantes e recorrentes e que o isolamento social reforça esses modelos nas gerações mais novas, por meio de seus processos de socialização em ambientes socioculturais relativamente fechados. Para entender melhor como se manifestam as perspectivas dos indivíduos quanto ao projeto escolar dos filhos, os significados atribuídos à educação e como isso influencia nas decisões de consumo nessas famílias, recorri a um terceiro instrumento analítico – o de enquadramentos – sugerido por Small, Harding e Lamont (2010). Enquadramentos são como lentes que filtram a percepção dos indivíduos e dão forma aos significados que dão ao meio social em que habitam. A premissa por trás da perspectiva de enquadramento é baseada na ideia de que as percepções dos indivíduos sobre os mesmos eventos e fatos variam de acordo com suas experiências passadas (SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Esta perspectiva assume que cada indivíduo enxerga uma realidade diferente do mundo social, filtrada por enquadramentos culturais que realçam determinados aspectos e bloqueiam outros (LAMONT; SMALL, 2008).

#### **5.3.1**

##### **Assimilação**

Por meio da perspectiva de enquadramentos, sugiro que dois mecanismos atuem na formação do modelo cultural da NCM, mais especificamente no caso dos moradores das favelas cariocas: Naturalização e Relativização.

##### **5.3.1.1**

###### **Naturalização**

Vivendo em meios sociais isolados, sem acesso e exposição a outros modelos culturais, os indivíduos da NCM vão adquirindo o *habitus* da favela por

meio de sua socialização primária na família e na socialização secundária do próprio meio cultural. Os indivíduos que crescem nesse meio vão assimilando o modelo cultural dominante na favela e vão dando sentido a esses acontecimentos e encarando-os muitas vezes de forma natural. Sem outros modelos de referência próximos para estabelecerem comparações, ou seja, com repertórios culturais mais restritos (SWIDLER, 1986), vão assumindo crenças, valores e perspectivas comuns ao meio em que vivem. Expostos a um modelo cultural praticamente monolítico, desenvolvem um sentido de “como as coisas acontecem por aqui” e tomam como natural determinados comportamentos ou acontecimentos, a despeito de sua criticidade (pelo menos em relação aos enquadramentos de outras classes sociais).

A forma como os respondentes reagem a certas questões escolares ilustra bem o mecanismo de naturalização, como no caso da repetência escolar. A maioria dos integrantes da NCM teve uma trajetória escolar interrompida e com forte defasagem idade-série, consequência de sucessivas reprovações. Como isso foi uma coisa comum em suas vidas, e também entre os colegas de seu próprio meio cultural, os pais da NCM reagem de forma relativamente natural a esses acontecimentos na trajetória escolar de seus filhos ou nas suas próprias: “Ela é uma aluna boa, estudiosa. Aí repetiu, acho umas duas vezes só”; “no colégio dele já teve um certo tempo que ficou sem professor, mas não muito, dois meses...”. Já os eventos de reprovação na classe média são bem menos frequentes e encarados de forma distinta. Além de reagirem com indignação, ou, no mínimo, ansiedade, os pais da CMA acompanham o desempenho dos filhos e se antecipam ao potencial fracasso escolar com aulas de reforço ou acompanhamento próximo. “Se não eu vou matar”, “eu quase morri, quase bati nele”, “ele tentou de tudo” são expressões que denotam a indignação e o desespero ante a iminente reprovação dos filhos, que contrastam com a naturalidade da NCM diante do fenômeno da reprovação escolar. Os advérbios usados são reveladores: enquanto um entrevistado da NCM relata que a filha repetiu *só* duas vezes, o da CMA diz que o filho *já* repetiu de ano. Esta pequena diferença representa um forte contraste de percepções diante de um fato da vida escolar entre as classes.

Sem ter um modelo de referência para comparar e contrastar, os indivíduos da NCM que tiveram toda sua trajetória escolar no sistema público avaliam as escolas em que estudaram ou em que os filhos estudam de forma positiva, mesmo



diante de situações críticas como a falta de professores para as matérias: “no segundo grau que eu tive falta de alguns professores. Foi só de uma matéria, de química, eu não tive química no segundo grau”. Assim como no caso de repetências escolares, a entrevistada ficou sem professor *só* em uma matéria, como se fosse natural sempre ficar sem aulas de uma matéria durante todo o ensino médio. Na avaliação da entrevistada.

### 5.3.1.2 Relativização

Os processos de naturalização e relativização estão muitas vezes intimamente ligados, mas são diferentes. A naturalização pode ter uma relação de causa e efeito com a relativização. No caso de Gláucia, entrevistada da NCM Pública, a falta de aulas de química por dois anos letivos seguidos parece não ter sido algo tão absurdo. Ela não chega a elogiar o ensino que teve. “Não ter o que reclamar” não é necessariamente uma avaliação positiva, mas quando compara com o próprio ensino que as filhas tiveram nos anos iniciais, ela fornece pistas para explicar porque “não tinha o que reclamar” do ensino que teve, apesar da falta de professor para uma matéria essencial por dois anos letivos consecutivos. Uma das filhas, por exemplo, não aprendia a ler: “A menor estava no terceiro ano, ela chegou aqui no quarto ano, no ano passado, a professora falou ‘ela não sabe ler’.” Quanto à outra, frequentemente ficava sem aulas: “Ela ia pra lá, tinha um tempo de aula, depois não tinha mais aula, passava o dia todo na escola sem fazer nada. As crianças ficavam soltas pelo pátio”.

A princípio, pode parecer que os pais do grupo NCM Pública atribuem um significado menor à educação e valorizam menos o investimento escolar, especialmente quando comparados às famílias investidoras. É preciso ter o cuidado para não se julgar estas famílias como negligentes ou pouco mobilizadas para os projetos escolares dos filhos. Todas as famílias da NCM, à sua maneira, mostraram valorizar a educação de seus filhos. É necessário entender que, para muitos pais, o fato de seus filhos irem mais longe do que eles, e serem preservados da necessidade de terem que buscar trabalhos pouco qualificados tão cedo e largar a escola, como muitos tiveram que fazer, já representa uma forma de investir na educação dos filhos. É, portanto, uma perspectiva relativa às suas próprias vidas sofridas e

privações a que foram submetidos. Por exemplo, a despeito da situação financeira similar a muitas famílias investidoras, Ilda e Milton, um casal da NCM Pública, descritos em um dos casos comparativos do capítulo anterior, nunca pensaram em pagar uma escola particular ou curso para a filha. No entanto, eles procuraram preservar a filha de ter que trabalhar para que ela se concentrasse apenas nos estudos. “Não faz nada, a única coisa que eu te peço é o estudo. Tudo o que ela precisa ela tem. A única coisa que a gente quer dela é que ela estude e que termine”. Quando tinham a idade da filha (17 anos), Milton e Ilda já haviam largado a escola e acumulavam cinco anos de experiência em empregos de baixa qualificação e remuneração.

Outro exemplo é o de Gláucia (NCM Pública, Olaria), que sempre estudou em escolas públicas e começou a trabalhar aos quinze anos de idade na rede de fast food McDonald's. A filha mais velha, de 14 anos, já fala em se inscrever no programa Jovem Aprendiz, mas a mãe não admite que as filhas dividam o tempo entre o trabalho e o estudo: “Eu queria que elas tivessem escolhas diferentes. Queria que ela estudasse, que ela se formasse, que ela fosse procurar uma faculdade para ter uma profissão. Ser uma coisa melhor do que eu”. Gláucia começou a trabalhar cedo por opção. Ela teve até dificuldade em explicar o que a motivou a ingressar tão precocemente no mercado de trabalho. Não é o caso, por exemplo, de Teresa (NCM Pública, Formiga), que teve de trabalhar cedo para ajudar no sustento da casa. Sendo a mais velha de sete irmãos em uma família marcada pela carência material e que não tinha a presença paterna, a responsabilidade lhe caiu cedo sobre os ombros. Assim como Gláucia, Teresa deseja que seus filhos tenham a oportunidade que ela não teve, não por opção, como Gláucia, mas por necessidade, o que não deseja para sua prole: “a minha prioridade para eles é o estudo, o que eu não tive eu quero para eles, tudo que eu puder fazer por eles eu faço, no caso de estudo”.

Para estes pais, dar prioridade ao estudo dos filhos, privá-los da necessidade do trabalho que tire o foco da educação, uma oportunidade que eles não tiveram, é em si um enorme avanço em relação a eles próprios. Estes pais sentiram na pele o sacrifício de ter que conjugar estudo e trabalho, e sabem, por experiência própria, que o estudo acaba sendo sacrificado quando o cansaço da dura rotina da jornada dupla escola-trabalho lhes impõe uma escolha (“Quando você cansa, ou você para

de trabalhar ou você para de estudar”). Essa escolha termina na priorização do trabalho, limitando as chances de mobilidade social. Estas perspectivas são indicações muito fortes de como estes pais valorizam a educação, mesmo que, em alguns casos, não façam um sacrifício financeiro tão grande quanto alguns pais da NCM Particular. Viviane comentou: “Já é uma evolução, na época dos meus pais eles estudavam até segunda, terceira série, já eu fui até o segundo grau e não fui além porque acomodei mesmo. Já para meus filhos eu quero que eles façam uma faculdade”. A frase de Viviane exemplifica bem o processo de relativização. Ela descreve a evolução do nível de escolaridade nas gerações da família e tem a expectativa de que seus filhos façam uma faculdade. Seus dois filhos sempre estudaram em escolas públicas, mas dar aos filhos a oportunidade de não ter que passar pelo que ela e seu marido vivenciaram já representa um investimento.

Neste grupo, havia também famílias cujos filhos já trabalhavam. Em todos esses casos, porém, não houve abandono dos estudos. Trabalhavam em empregos de meio período no programa Jovem Aprendiz. A renda do trabalho dos filhos é bem-vinda, claro, mas o trabalho representa também uma oportunidade de ganhar experiência e senso de responsabilidade. O ethos do trabalho como elemento dignificante era também presente, como em Sarti (2011), que encontrou entre os pobres por ela estudados o valor do trabalho não só pelo seu rendimento econômico, mas por seu rendimento moral: “porque o trabalho é uma responsabilidade”; “ela vai saber dar mais valor às coisas”; “o trabalho ele edifica o ser humano, ele faz o ser humano viver sob um compromisso”.

A perspectiva de enquadramento ajuda a entender como os informantes da NCM relativizam vários aspectos das questões escolares. A noção de qualidade da escola é associada a atributos que não se ligam necessariamente ao plano acadêmico. Diante da crise no sistema de ensino público, em que greves e faltas de professores são constantes, escola boa é aquela que não tem paralisações e onde há professores para todas as matérias. Como em muitas escolas existem problemas comportamentais, de brigas de alunos ou até mesmo uso de drogas, escola de qualidade é aquela cuja diretora impõe disciplina e tem um alunado comportado. Além de ser encarada de forma mais naturalizada, a reprovação é também relativizada. Ser reprovado por nota é mais digno do que por falta, provavelmente porque a reprovação por falta remete à noção de aluno vagabundo ou de pais

relaxados que não supervisionam os filhos: “Não lembro se [repetiu] uma vez ou duas, mas foi assim por nota, não foi por falta não”; “Repetiu. Bem triste, porque ela não é de faltar”.

Quando perguntados sobre o nível de escolaridade, alguns respondem terem “completado os estudos”, o que significava na verdade ter concluído uma etapa do ciclo básico de ensino. Como concluir o ciclo básico de ensino não era uma realidade tão frequente em seus tempos de aluno, onde o mais comum era largar os estudos para trabalhar cedo, completar os estudos assume uma noção relativa de concluir pelo menos uma etapa do ciclo básico de ensino.

Foquei no mecanismo de relativização para ilustrar como os modelos culturais da NCM se manifestam, mas ele é obviamente aplicável a qualquer classe para entender os enquadramentos de vida dos indivíduos. Por exemplo, enquanto na NCM a gravidez precoce é uma característica marcante e encarada com certa naturalização de “como as coisas acontecem por aqui”, na classe média alta isto é percebido como uma anormalidade. Apenas um dos entrevistados da CMA foi pai cedo, comparado aos parâmetros da NCM. Gustavo menciona ter sido pai de sua primeira filha “muito cedo”, aos 21 anos. O casamento com a mãe de sua primeira filha durou pouco, cerca de três anos, e ele se casou pela segunda vez “muito novo também”, aos 25 anos.

Enquanto na NCM as uniões matrimoniais se dão muitas vezes no fim da adolescência, Gustavo considera precoce um casamento aos 25 anos. Estes contrastes ajudam a ilustrar as diferenças de manifestações dos modelos culturais de classe, que vão sendo inculcados por meio da convivência, exposição e socialização gradativa do indivíduo ao modelo cultural característico do meio em que foi socializado. Gustavo foi o único dos 21 entrevistados da CMA que não seguiu a trajetória típica e linear ciclo básico de ensino → vestibular → faculdade → trabalho. Como foi pai muito cedo e queria ser piloto de avião, ele não prestou vestibular no ensino médio e preferiu se concentrar em aulas de voo para obter o brevê para se habilitar como piloto. Gustavo menciona que estava “todo mundo naquela neura de vestibular”, um padrão típico de seu meio social: terminar o ensino médio e ingressar em um curso superior. Um padrão que foi rompido por Gustavo por seu desejo de fazer aviação civil, que não requeria curso superior, e pela

paternidade precoce. Assim como a maioria dos integrantes da NCM, Gustavo começou a trabalhar cedo em empregos de baixa qualificação. Contudo, a combinação de fatores estruturais – rede de apoio familiar (avó e pais da primeira mulher apoiavam financeiramente o casal) – e culturais (modelo cultural de classe média, capital cultural e social elevados) o levaram a desistir do projeto de ser aviador, ingressar em um curso superior, e por meio de contatos com amigos da faculdade, conseguir um emprego mais qualificado como executivo de vendas em uma empresa de material hospitalar que pertencia à família do amigo. Este exemplo mostra como a disponibilidade de um repertório cultural mais amplo, uma rede de proteção financeira e o capital cultural e social elevado o levaram de uma situação de vida muito similar aos da NCM (paternidade precoce, ingresso cedo no mercado de trabalho, em empregos de baixa qualificação), para uma situação de vida mais estabilizada, alinhada a suas origens de classe média.

Outros exemplos de relativização, fora do contexto escolar, reforçam como o isolamento social introjeta o modelo cultural dominante nos indivíduos de um determinado meio social. Nas investigações sobre o capital cultural dos informantes, por exemplo, uma informante da NCM Pública afirmou ter um gosto musical bastante “ecletico”, mas esse ecletismo consistia em gostar de vários artistas ou bandas de um mesmo estilo musical (pagode e samba). Nas famílias da CMA, o conceito de ecletismo assume o seu significado mais convencional: “Preferências bem ecléticas, digamos que lá em casa vai, vamos lá, vai do funk ao sertanejo passando pelo pop, tudo, vai de tudo, música popular...”.

Outro exemplo interessante foi o de Milton, da NCM, quando lhe perguntei sobre sua família. Ele me respondeu que seus irmãos estavam “morando fora”. Me interessei em investigar se tratava-se de um caso de mobilidade social, de terem saído da favela, já que, na maioria das famílias entrevistadas, a permanência intergeracional na mesma favela era comum. Mas Milton informou que o casal “mora na Rocinha, não mora mais com a gente.”. “Sair daqui” e “Morar fora”, no meu enquadramento cultural, significaria se mudar da favela, ir para outro bairro, ou até outra cidade, mas para Milton, morar fora é não estar mais morando no mesmo arranjo habitacional. Foi comum nas visitas às favelas encontrar moradias construídas umas sobre as outras, onde irmãos e parentes afins habitam cada andar. A irmã de Milton morava no primeiro andar e a cunhada no andar superior. Morar

fora, para Milton, significava sair desse arranjo habitacional ao qual a família havia se acostumado.

Outro exemplo foi o de Denílson, filho de Lasmar, quando lhe perguntei sobre o que queria ser na vida. Ele teve dificuldade em definir um sonho de carreira. Inverti então a pergunta, indagando que opções não o atraíam. Ele respondeu: “Ah, ser marginal. [Risos]. Eu quero ser alguém na vida.”. Os repertórios culturais de Denílson se dividem entre “ser alguém na vida” e “ser marginal”. Estar trabalhando, citado de forma vaga, sem especificar em quê, opõe-se à ideia de ser marginal. É uma fronteira simbólica que denota a oposição binária trabalho versus ócio, dignidade versus vagabundagem, comum nos discursos dos entrevistados das favelas. Esta perspectiva se revela também no relato de Cecília, que perdeu três de seus quatro irmãos para o crime. O único que não se desviou para o crime é o “orgulho da família” porque trabalha e constituiu uma família, diferente dos outros três irmãos que cederam às tentações do tráfico, fato recorrente nas favelas.

A contínua exposição e vivência cotidiana acabam por introjetar nos moradores destes espaços simbolicamente segregados um modelo cultural que se reproduz nas reações, atitudes e comportamentos de naturalização e relativização em face de eventos e fatos incomuns para a CMA. Porém, como se viu, muitas famílias, ou pelo menos um dos cônjuges destas famílias, rompeu com este modelo dominante, ao menos no que tange às perspectivas em relação à educação dos filhos. Uma questão fundamental é entender como se dá esse processo de ruptura com a cultura vigente. Como esses indivíduos passam dar valor à educação vivendo em um meio social onde o pensamento comum é antinômico ao que apresentaram em seus discursos?

### 5.3.2

#### Mecanismos de Ruptura

As discussões anteriores, baseadas nas perspectivas de narrativa, capital cultural e enquadramentos ajudam a identificar padrões culturais recorrentes na NCM, especialmente entre os moradores de favela, que se apresentam como manifestações de um modelo cultural dominante. Mas nem todos os indivíduos seguem este modelo cultural. As perspectivas quanto à educação das famílias da NCM que se mobilizam e investem na escolarização dos filhos é um exemplo de

ruptura com o modelo prevalente em seu meio social. Por que algumas famílias da NCM têm uma perspectiva diferente em relação a outras, e investem na educação dos filhos? Como se dá esse processo de ruptura em relação ao modelo cultural dominante? Nesta seção, procuro analisar que processos e mecanismos ajudam a romper o modelo cultural vigente e mudar a visão dos indivíduos no que tange ao projeto escolar dos filhos.

Os modelos culturais não são estáticos; mudam ao longo do tempo por influência do sistema de mídia e da moda (MCCRACKEN, 1986) e por fatores estruturais (WILSON, 2010). A transformação das famílias brasileiras é um exemplo. Nogueira (2005, p.570) descreve como a família passou de “unidade de produção a unidade de consumo”, em função de uma conjunção de fatores estruturais, tais como a proibição do trabalho infantil, a extensão dos períodos de escolaridade obrigatória e a criação dos sistemas de seguridade social, que fez com que os filhos deixassem de representar para os pais uma perspectiva de aumento da renda familiar ou de recurso contra suas inseguranças no momento da velhice. Se ainda hoje eles permanecem como posse dos pais, é menos como futura força de trabalho (para os desfavorecidos) ou como garantia de sucessão (no caso dos favorecidos) e cada vez mais como objeto de afeto e de cuidados, razão de viver, modo de se realizar. O “malthusianismo”, descrito como característica da classe média francesa por Bourdieu, permeia também a NCM brasileira. As famílias da NCM aqui investigadas caracterizam-se pelo baixo número de filhos e redução da fecundidade em relação à geração anterior. Trata-se, portanto, de uma mudança cultural intergeracional, ocorrida concomitantemente a transformações estruturais (WILSON, 2010).

Mas enquanto essa transformação parece ter atingido os modelos culturais de uma classe como um todo, outras impactam apenas alguns indivíduos em determinado meio, contribuindo para o surgimento de alguma heterogeneidade nos meios socioculturais da NCM (HARDING, 2011; SWIDLER, 1986). A análise das entrevistas, sob uma perspectiva de narrativas e enquadramentos ajudou a identificar quatro mecanismos ou processos que funcionam como agentes de mudança: vivência, choque de realidade, influência de modelos de referência (*role models*) e casualidade. Muitas vezes esses agentes atuam em conjunto no processo de ruptura com o modelo cultural dominante do meio social em que vivem.

### 5.3.2.1 Vivência

Em quase todas as famílias da NCM que tinham filhos matriculados em escolas particulares havia uma característica em comum: pelo menos um dos pais, e em geral apenas um deles, havia frequentado uma escola particular em algum momento de sua trajetória escolar. Ter experimentado um ensino privado de melhor qualidade lhes propiciou um poder de comparação entre os ensinos público e privado. Às vezes essa comparação pode ser feita pessoalmente, tendo o entrevistado frequentado ambos os tipos de ensino. Outras vezes, nos casos em que o entrevistado teve toda sua trajetória no sistema privado, a comparação é feita com vizinhos ou pessoas de sua rede de relações com filhos em escola pública.

Em contrapartida, em todas as famílias da NCM que tinham seus filhos matriculados no sistema público, nenhum pai ou mãe havia frequentado escolas particulares, à exceção de um ou outro caso de frequência escolar em supletivos realizados em escolas privadas de baixo custo, com reputações, segundo os próprios entrevistados, de serem escolas do tipo “pagou, passou”, onde predomina um alunado mais preocupado em obter o diploma para fins instrumentais. Assim, os pais das famílias da NCM não investidora não conseguem estabelecer um parâmetro para avaliar e comparar as escolas de seus filhos, a não ser contra as que eles mesmos estudaram. A seguir, alguns casos são brevemente descritos para ilustrar como a vivência do ensino particular parece ter influenciado nas decisões dos pais das famílias investidoras.

O primeiro exemplo é o de Clarissa (NCM Particular Asfalto), uma das mães altamente engajadas na educação dos filhos, e cujos esforços em proporcionar uma boa educação escolar exigia muitos sacrifícios de consumo. Apresento aqui a interpretação que julgo plausível para explicar sua tenacidade em manter os filhos na escola particular, apesar de momentos de grande estresse financeiro quando o marido adoeceu. Apesar de sua infância pobre e marcada pela carência, sua mãe sempre fez um esforço muito grande para mantê-la em um colégio particular que, segundo Clarissa, era o melhor da região. Ela se espelhou na mãe e parece ter se baseado em sua própria experiência escolar para dar a melhor educação possível para seus filhos: “o fato de ter estudado em colégio particular contribuiu para hoje a gente dar uma educação diferenciada para os nossos filhos”.



Anelise (NCM Particular Asfalto) é outro exemplo de como a vivência do ensino privado parece ter mudado seu ponto de vista. Ela frequentou escolas públicas no bairro da Penha, onde foi criada e mora até hoje, até o final do ensino fundamental. Uma parte de sua infância foi muito carente e os pais não tinham condições de pagar uma escola. O pai, quase sempre desempregado, era alcoólatra e gastava com bebida. Depois que o pai faleceu (e os gastos com bebida cessaram) e que a mãe, empregada doméstica, passou a trabalhar em uma casa de família que pagava um salário melhor, ela pode frequentar um colégio privado no ensino médio, pago pela mãe. As aulas eram à noite, mas mesmo em um ritmo de supletivo mais leve do que o turno da manhã, Anelise revela ter sentido bastante a diferença de ensino: “A estrutura da escola, os professores eram mais assim, com vontade de ensinar mesmo, e querendo que a gente aprendesse, tinha mais paciência para poder explicar, porque realmente as matérias eram mais difíceis”.

Outro exemplo é o do casal Rute e Bruno, moradores da favela do Vidigal. Foi a única família da NCM onde o projeto escolar dos filhos era iniciativa de ambos, pai e mãe, desde o início. Rute estudou até o final do ensino fundamental em escolas particulares, sempre com bolsas de estudo. A escola em que estudava não tinha o ensino médio, e como seus pais não tinham condições financeiras para pagar uma escola particular, teve que migrar para o ensino público. Ela relata o trauma que isso lhe causou, e como sua vida escolar se desorganizou, quando não conseguiu se adaptar ao sistema público: “foi a pior época da minha vida. Eu não consegui me adaptar em duas escolas em um ano”. Ela explica: “Chegava na escola, me mandavam voltar pra casa, ‘hoje não tem aula, porque não tem professor’, [...] ‘não tem carteira, volta’, [...] ‘espera o próximo tempo, se alguém desistir, você’...” Já o marido de Rute, Bruno, viveu a experiência inversa. Estudava em escola pública até o final do antigo curso primário e passou a estudar em uma escola particular no segundo ciclo do ensino fundamental. Ele descreve como, no início, sentiu uma grande diferença: “eu gostava de estudar, eu tinha que fazer esse esforço maior, o ensino era diferenciado”.

Outro exemplo é o de Andressa. Ela estudou em uma escola particular até concluir o antigo curso primário, mas depois passou a estudar em escolas públicas. Essa passagem lhe causou um grande trauma que ela parece carregar até hoje: “tudo para mim me traumatizava, [...] o colégio particular tem aquela coisa mais

arrumadinha, [...] e a escola [pública] era toda pichada, destruída...” A experiência parece ter exercido muita influência na decisão de colocar os filhos em escolas particulares desde os anos iniciais de ensino.

A influência da vivência pode não se dar diretamente pela experiência do entrevistado, mas pela vivência do próprio filho. Já mencionei que, em geral, a decisão de investimento escolar é decisão de apenas um dos cônjuges, justamente aquele que teve a vivência do ensino privado de melhor qualidade, ou rompeu com o modelo cultural escolar dominante por outros mecanismos. Contudo, ao vivenciarem a qualidade de ensino dos próprios filhos e tecerem comparações com suas próprias experiências escolares, esses pais passam também a participar do projeto escolar dos filhos.

Poucos padrões foram tão marcantes quanto a experiência escolar vivida pelos entrevistados e sua influência em relação ao investimento escolar dos filhos. A vivência, ou mais especificamente a falta dela, ajuda a explicar porque alguns pais têm a crença de que “a escola quem faz é o aluno”. Suas avaliações sobre o sistema privado de ensino são quase sempre baseadas em aspectos mais tangíveis, tais como infraestrutura, regularidade das aulas, atendimento etc., ou inferências de quem nunca experimentou um serviço, como “se está pagando então o professor deve se esforçar mais”.

#### **5.3.2.2 Choque de Realidade**

Os casos anteriores são também exemplos de choques de realidade vividos durante a trajetória escolar na passagem de um sistema de ensino público para o particular ou vice-versa. Nestes casos, os entrevistados puderam comparar e testemunhar diferenças de qualidade e de prestação de serviços entre os dois sistemas. Em alguns casos, o choque de realidade pode atuar como um mecanismo de ruptura de um modelo escolar dominante mesmo que o indivíduo não tenha tido a vivência no ensino privado. É o caso, por exemplo, de Carina, que fez todo o percurso escolar em escolas públicas e só percebeu o quanto o ensino nas escolas que estudava era precário quando tentou fazer concursos para as escolas públicas de maior prestígio: “Eu vi que eu não sabia nada, não tinha preparo nenhum”.

### 5.3.2.3

#### Modelos de Referência (*Role Models*)

As famílias da NCM, sobretudo as moradoras das favelas, vivem em um meio sociocultural isolado, onde há um modelo cultural dominante. Wilson (2010) alega que a principal consequência negativa deste isolamento social é a privação destes indivíduos a modelos convencionais de referência da classe média, que podem servir de exemplos positivos e de sucesso para inspirá-los a sair de suas condições de pobreza. No presente estudo, modelos de referência podem ser importantes para promover a ruptura com o modelo cultural dominante, e ampliar os repertórios culturais (SWIDLER, 1986) dos moradores das favelas ou territórios mais empobrecidos.

Laerte, marido de Andressa, cujo trauma da passagem do ensino particular para o público descrevi anteriormente, é um exemplo de como modelos de referência podem alterar de forma significativa a visão de um indivíduo em relação à educação. Ele estudou toda a sua trajetória escolar no sistema público. Segundo ele, seus pais “não davam muita importância para educação”. Interrompeu os estudos para trabalhar, para “ter as coisas”, como a maioria dos informantes da NCM deste estudo. Foi terminar o ensino médio há pouco tempo, porque sentiu falta de maior escolaridade para melhores posições de trabalho. Não tinha a visão de investir na educação de seu filho como Andressa. À medida que foi observando o desenvolvimento dos enteados, filhos de um primeiro relacionamento de Andressa, que estudam em escolas particulares, mudou sua percepção: “Eu não queria, mas agora com esse colégio aí a gente está gostando bastante, por mais que esteja sendo um sacrifício, mas é bem diferente”.

Outro exemplo é o de Rejane, que faz um enorme esforço para manter a filha na escola particular, às custas de muitas privações de consumo. Ela teve a vivência no sistema particular de ensino. Embora tenha largado a escola na passagem do ensino fundamental para o médio, ela vivenciou a diferença dos dois sistemas de ensino. Sua filha mais nova estuda em uma escola particular de prestígio, que Rejane paga com sacrifício, apesar de um bom desconto conseguido. Além de conhecer e poder avaliar as vantagens da educação privada por experiência própria, dois modelos de referência parecem reforçar sua visão em relação à educação e motivá-la a manter a filha na escola, a despeito do alto preço pago e

sacrifícios despendidos para isso: seu filho mais velho, formado em educação física, e sua irmã, formada em pedagogia. Os dois modelos de referência positivos muito próximos, no seio familiar, reforçam a visão de Rejane de investir na educação da filha. A irmã fez faculdade e deu aula em dois colégios particulares de prestígio e tradição na cidade. Conseguiu sair da favela e formar seus dois filhos em carreiras valorizadas: advocacia e engenharia. O filho mais velho de Rejane também cresceu na vida por meio da educação. Graduou-se em educação física, e com os rendimentos das aulas de tênis já conseguiu sair da favela e trocar de carro, dois símbolos marcantes de ascensão social para um morador de favela.

Um caso interessante é o de Pedro e Viviane. A filha mais velha de Viviane, de um primeiro relacionamento, completou o ensino médio em escolas públicas, e o filho mais novo do casal faz o oitavo ano do ensino fundamental, também em uma escola pública. Durante toda a entrevista, Pedro menciona Cibele, a irmã mais velha, várias vezes como um exemplo para ele, de alguém que venceu pela força de vontade e foco nos estudos (“muito batalhadora, guerreira”). Ela fez um curso superior em enfermagem, conseguiu se estabelecer profissionalmente na área, e teve significativa ascensão social: saiu da favela, comprou um apartamento em um bairro de classe média baixa e vive uma vida bem mais confortável em relação à infância pobre que tiveram. A irmã se tornou um exemplo para toda a família, tendo convencido o marido, a filha e a irmã a seguir seus passos na carreira de enfermagem. Pedro é um exemplo de superação. Ele é mais um entre tantos que largou a escola cedo, na quarta série do antigo curso primário, aos quatorze anos, já com forte defasagem idade-série, para trabalhar em biscates. Em seu relato, Pedro diz ter largado os estudos e começado a trabalhar para “ter as coisas”. Não se trata aqui de um ethos do trabalho, dignificante, como apontado, por exemplo, por Sarti (2011) em seu estudo com pobres da periferia de São Paulo, e pela pesquisa de Guedes (2007) com operários da construção naval. Embora haja exceções, muitos entrevistados começam a trabalhar “para ter as coisas” – frase recorrente nas narrativas – por imposição da pressão da cultura material de consumo. Como seus pais não dispunham de recursos para comprar o tênis, a roupa da moda, o ingresso para o baile etc. que alguns amigos tinham, jovens como Pedro ingressam no “mercado” de trabalho em subempregos informais de baixa qualificação ou se rendem às tentações do crime. Daí a preocupação tão grande dos pais da NCM em

evitar o convívio dos filhos com “os da rua”, e a importância de “ocupar a mente” com atividades positivas, tais como esportes, artes etc., como vimos no capítulo anterior. Pedro relevou, depois da entrevista, que ele mesmo teve uma breve passagem pelo tráfico de drogas, mas se regenerou. Largou o crime, conseguiu seu primeiro trabalho com carteira assinada e voltou a estudar, inspirado no exemplo da irmã.

O modelo de referência positivo da irmã foi tão forte que, além de voltar a estudar para concluir o ensino básico, Pedro também tentou seguir seu exemplo e o de outros familiares que foram “puxados” por ela. Ele próprio chegou a frequentar um curso técnico de enfermagem, que acabou não concluindo. A desistência de Pedro revela a dificuldade de tentar recuperar o tempo perdido, fato recorrente entre muitos entrevistados que interromperam os estudos precocemente. Além das responsabilidades do trabalho e de criar uma família, a base acadêmica fraca – foi reprovado em português no curso técnico de enfermagem – o desestimulou a dar sequência ao curso. Outro modelo de referência é o filho de Cibele, que estuda em uma escola particular. Ele compara o nível de desenvolvimento do sobrinho com o do próprio filho: “Em relação ao ensinamento do Nathan eu percebia [diferença]. O meu sobrinho ele está formando um cara ali danado, e eu tento fazer que o meu filho também se aproxime sempre dele, se espelhar nele”.

Nem sempre o modelo de referência provém da família nuclear ou estendida. Às vezes isso pode se dar nas relações de trabalho, especialmente no caso de indivíduos que ocupam funções administrativas, em que o contato e vivência com outros colegas de trabalho no escritório é mais intenso. Em ocupações braçais e de qualificação mais baixa, é menos provável a interação com pares de níveis distintos de capital cultural, e a relação com superiores tende a ser mais efêmera, hierárquica e diretiva. Mas em funções administrativas de escritório, pode haver mais contato com pares de nível cultural mais alto, e as trocas de experiência podem ser mais frequentes. É o caso de Aldo, que trabalha na área administrativa de uma empresa de produção de eventos, como analista de processamento e controle de produção. Sua ascensão social foi notável: filho de pais com baixa escolaridade (ambos estudaram só até o primário) e de ocupações de baixa qualificação (o pai era mecânico e a mãe dona de casa), Aldo chegou a cursar engenharia de produção, mas interrompeu por falta de recursos financeiros. Mesmo tendo uma infância

difícil, seus pais pagavam uma escola particular, onde estudou até o sexto ano do fundamental. Quando o pai ficou desempregado, Aldo teve que ir para uma escola pública. Diferente de outros entrevistados, ele não sentiu diferenças em relação ao convívio com o alunado do colégio público. Aldo relata ter ficado apreensivo no início, mas percebeu que os colegas do público não eram tão diferentes dele.

Procurei explorar melhor então a percepção de Aldo sobre as diferenças entre o ensino público e privado. Aparentemente, sua própria experiência positiva na escola pública, no que tange ao comportamento do alunado, não era um fator que o preocupava. Sua perspectiva, portanto, era diferente da visão de Carina, sua mulher. Em seu discurso, a única vantagem da escola particular era a regularidade de aulas vis-à-vis os problemas de greve e falta de professor, típicos do sistema público: “eu sempre fui um pouco relutante em colocar hoje num colégio público porque eu via greves, uma série de coisas, e falta material nos colégios”. Aldo parece traçar um comparativo com sua própria experiência. A mensalidade da escola da filha era relativamente baixa, o que lhe fazia inferir que tanto o nível de ensino quanto o alunado da escola eram equiparáveis aos do sistema público. Mais à frente, Aldo utiliza um modelo de referência fundamental para reforçar e justificar sua perspectiva, tecendo comparações com pessoas de suas relações do trabalho de maior capital cultural (provavelmente) e capital econômico que lhe permitem comparar as diferenças de qualidade de ensino entre as escolas de baixo preço em que sua filha e sua enteada estudam e as que os filhos de seus chefes estudam (“ele disse que a filha dele tem aula de alemão, aula de xadrez, é outro patamar”). O trabalho administrativo de Aldo, mais qualificado, provavelmente permite uma interação maior com funcionários de níveis mais altos da empresa, que, neste caso, funcionam como modelo de referência para que Aldo pudesse constatar as diferenças entre uma escola de elite e as escolas de baixo preço.

### Um habitus em transformação

Um caso muito revelador foi o do casal Janaína e Felipe e sua única filha Isadora, moradores da favela do Vidigal. A mãe é quem sempre protagonizou as iniciativas em relação à busca por oportunidades de educação privada para a filha. Janaína interrompeu os estudos ainda no ensino fundamental aos quatorze anos de

idade. Ficou um período sem estudar nem trabalhar e aos dezesseis anos começou a trabalhar como babá. Anos mais tarde, voltou a estudar para completar o ensino fundamental em um esquema de supletivo em um dos estabelecimentos de ensino mais renomados da cidade. Mesmo sendo uma turma oferecida para alunos com defasagem idade-série, Janaína sentiu a diferença do ensino em uma escola particular. Dali, ingressou no ensino médio em outra escola particular no centro da cidade, onde completou o ciclo básico.

Trata-se aqui de dois mecanismos de ruptura combinados na história de Janaína: a vivência de estudar em uma escola particular de alto padrão e o choque de realidade experimentado na passagem da escola pública para a particular. Isso lhe permitiu comparar os dois sistemas de ensino e perceber as diferenças, mesmo que, como ela mesmo reconhece, o esquema supletivo fosse exclusivo para alunos das favelas da região e provavelmente menos exigente do que o ensino convencional do colégio para crianças dos cursos regulares. Isto provavelmente teve uma influência na orientação de Janaína em proporcionar uma educação de melhor qualidade para a filha. No relato de Janaína, revela-se a menção de modelos de referência negativos na família: “muitas crianças na família que a gente vê crescer e não vê chegar a lugar nenhum”. Por isso, Janaína queria dar um “diferencialzinho” para a filha. Mais tarde na entrevista, Janaína materializa o modelo de referência negativo ao comparar o desenvolvimento de Isadora com uma prima da filha mais velha, que estudava em uma escola pública. Estando algumas séries mais adiantada, a prima às vezes ajudava com as tarefas escolares de Isadora, mas aos poucos a defasagem do ensino público em relação ao particular foi ficando evidente à medida que a prima já não conseguia mais ajudar: “No início ela começou a ajudar direitinho, mas depois chegou uma época que ela falou, ‘tia, não dá mais para mim não’. Então a gente vê que tem uma diferença”.

Isadora também participou da entrevista. Durante toda a sua trajetória escolar, ela frequentou escolas particulares de bom padrão. Ela fez o ciclo II do fundamental e o ensino médio em uma escola no bairro nobre do Cosme Velho, frequentado por um alunado de classe média alta. Na maioria das entrevistas, realizadas somente com os pais, os gostos e relações sociais dos filhos eram obtidos por meio indireto, a partir dos relatos dos pais. Além da maior riqueza das informações obtidas “direto da fonte”, Isadora já tinha completado o ciclo básico

de ensino e estava ingressando na faculdade, o que me permitiu explorar a vivência escolar de uma jovem com maior nível de maturidade, que podia me dar uma visão holística de sua experiência escolar. Sua narrativa foi reveladora de como se deu a transformação de seu habitus e de seu modelo cultural em função da convivência por sete anos com um alunado de classe média alta. No início, ela confessa que sentia certo constrangimento por ser moradora de favela: “eu tinha aquele medo de falar de onde eu estava vindo, de ser eu mesma”. Inicialmente deslocada, Isadora foi aos poucos se integrando no colégio, e nem se percebia mais como alguém diferente por ser da favela. Seu pai interfere no diálogo para destacar que ela era “a querida do colégio”.

Procurei explorar o círculo de amizades de Isadora. Ela revela que, já na infância, tinha pouco contato com as crianças da favela. Suas amigas eram mais da escola particular onde fez o primeiro ciclo do ensino fundamental: “Na época eu não tinha muito contato com outras meninas daqui da comunidade, era muito mais fechado lá, então eu não tenho essa referência”. Depois Isadora passou para o colégio de elite, mantendo as amizades com outros alunos bolsistas, como ela, que vieram da antiga escola, e desenvolvendo novas amizades com adolescentes de classe média alta do novo colégio, “os que têm condições diferentes”.

Isadora estudava a maior parte do tempo em horário integral e tinha uma rotina intensa porque fazia curso de inglês também. Em toda sua trajetória escolar, sua vida parece ter sido centrada mais nas coisas da escola do que na favela onde morava. Ao falar de suas amizades, ela não cita ninguém da favela. Sua socialização foi dividida entre dois meios: o familiar, com pais e parentes de baixo capital cultural, e a escola, frequentada principalmente por um alunado de alto capital cultural. Esta clivagem transparece quando se investigam os gostos e preferências de textos culturais de Isadora e de seus pais. Enquanto os pais não têm o hábito de ler livros, Isadora “come livro”. Ela revela: “Uma das coisas do colégio que eu amei, aquela biblioteca era gigante, tinha muito livro, eu vivia lá”. Assim, a despeito do hábito inexistente de leitura dos pais, Isadora tornou-se uma leitora voraz em função da socialização escolar. É um habitus inculcado não pela família, como Bourdieu preconiza, mas pela escola. A pouca exposição à cultura dominante da favela que teve ao longo de sua infância e adolescência e a exposição prolongada a



um meio cujos hábitos de leitura eram mais frequentes incutiu em Isadora o hábito de ler.

A exploração dos gostos musicais na família também é bastante reveladora. Os pais, expostos predominantemente à cultura dominante da favela, consomem os textos culturais musicais típicos do meio. Mais uma vez, predomina um padrão unívoro e recorrente dos mesmos gêneros: pagode, charme, funk e rap. Já a filha exibe um gosto bem mais eclético e tipicamente onívoro da classe média. Ela menciona herdar de seu pai o gosto pelo pagode, pelo samba de raiz e acrescenta a seu repertório gostos mais típicos da CMA, adquiridos por meio da socialização no meio cultural escolar, no convívio com os amigos da escola. Ela rejeita até mesmo o funk estilo *melody*, que para ela se tornou música “chiclete”. Depois que Isadora cita R&B e Soul como dois estilos preferidos, busco explorar seu capital cultural incorporado. Ela explica as nuances das diferenças dos gêneros musicais R&B e Pop, a evolução das trajetórias das cantoras Rihanna e Beyoncé de uma maneira que Holt (1998) e Ahuvia (2005) descrevem como *connoisseurship*, uma característica marcante entre os consumidores de alto capital cultural. A essência do *connoisseurship* é a faculdade de discernimento (AHUVIA, 2005), a aplicação de nuances e uma abordagem idiossincrática para avaliar e apreciar objetos de consumo (HOLT, 1998). As nuances entre os gêneros e artistas descritas por Isadora revelam uma habilidade de discernimento que não encontrei entre os entrevistados da NCM.

A exposição prolongada de Isadora a outros modelos de referência fora de seu meio cultural de origem permitiu-lhe assimilar e adquirir um capital cultural tanto na sua forma objetivada quanto incorporada, que ajudou a promover nela um processo de ruptura com a cultura dominante da favela. É um exemplo de como a quebra do isolamento social, em seu sentido lato, isto é, de rompimento com fronteiras não só geográficas mas também simbólicas (LAMONT, 1992), amplia os repertórios culturais (SWIDLER, 1986) dos indivíduos, os expõe a distintos modelos culturais e os ajuda a romper com os enquadramentos do modelo preponderante de um meio sociocultural relativamente hermético e simbolicamente intransponível aos que não têm a oportunidade de vivenciar e se expor ao convívio com outras perspectivas de mundo. É de se esperar que os modelos culturais das próximas gerações da família de Isadora sejam bastante distintos. É improvável que,

ao constituir sua própria família, Isadora não priorize a educação de seus filhos e se mobilize, tal como fez sua mãe, para garantir um ensino de qualidade para sua prole em colégios mais diferenciados. Isadora é um exemplo de como o rompimento do isolamento social e das fronteiras simbólicas da favela promovem a ruptura com um modelo cultural dominante e hermético.

#### **5.3.2.4 Casualidade**

Nem sempre a decisão de colocar o filho em uma escola particular é planejada ou deliberada desde o início. Às vezes ela ocorre por influência ou ajuda de uma terceira parte, ou por uma janela de oportunidade que surge. Ou seja, trata-se mais de uma casualidade do que um projeto escolar deliberadamente pensado e executado pelos pais, envolvendo uma intensa mobilização, como apresentado em vários casos ao longo deste estudo. Contudo, mesmo quando a oportunidade aparece, parece já haver uma disposição internalizada nos indivíduos e uma conscientização maior do valor da educação e das vantagens do ensino particular.

No caso de Alice, por exemplo, a matrícula da filha em uma escola particular e em um curso de inglês ocorreu por incentivo da prefeitura do Rio de Janeiro, que concedeu um benefício de bolsa integral em escolas para os anos iniciais de ensino para filhos de professores municipais. Ela então aproveitou essa oportunidade e colocou os dois filhos menores, Yolanda e Félix, em uma escola particular perto de casa. Alice não teve a vivência do ensino particular, sempre estudou em escolas públicas, embora acredite que sua mãe tivesse condições de pagar uma escola privada na época, porque o comércio que a mãe tinha era lucrativo. Yolanda e Félix seriam os primeiros de pelo menos três gerações na família a vivenciar o ensino privado. Contudo, o projeto da prefeitura não durou mais do que dois anos e a bolsa foi cortada, mas Alice manteve Yolanda na escola particular, com a ajuda da mãe. O filho caçula, que é autista, voltou para uma escola pública. A escola de Yolanda só oferecia o ensino fundamental I, e na passagem para o fundamental II, no sexto ano, Alice voltou a colocá-la no sistema público. Mas Yolanda ficou um ano apenas na escola pública. A mãe voltou a matriculá-la em uma escola particular em função de amigas na escola pública que, em sua visão, estavam levando a filha para o mau caminho (“ela se juntou com um grupinho que não queria nada na escola”).

Alice experimentou a escola particular por cinco anos e pode comparar a diferença na breve passagem que a filha teve no sistema público de ensino. Os problemas comportamentais que surgiram depois que Yolanda passou para a escola pública a fizeram mudar de ideia e voltar para a escola particular. Este caso é um exemplo da entrada do filho no sistema particular por uma casualidade – a bolsa que a mãe ganhou da prefeitura – mas também reforça como o mecanismo de vivência do ensino privado a fez voltar a pagar pela educação da filha após uma breve passagem muito negativa pela escola pública.

Houve outros exemplos de casualidade entre as famílias entrevistadas. O caso de Diva e Renato é interessante porque conjuga os quatro mecanismos de ruptura. Assim como no caso de Alice, a passagem do filho Guilherme do sistema público para o privado não foi planejada, embora nas narrativas de Diva e Renato já se encontrassem algumas disposições que podem ter favorecido isso. Guilherme estudava em uma escola pública no bairro onde fica a favela do morro da Formiga, onde a família vive e se sustenta com os lucros de uma lanchonete que fica dentro da comunidade. A escola pública em que o filho estudava, segundo Diva, tinha muitos problemas, sobretudo no que tange ao comportamento do alunado: “Não tinha direção, os garotos grandes batiam nos pequenos... Uma vez a mulher ligou, falando que tava sem direção na escola, que os grandes roubavam, batiam nas crianças e tal.” De fato, a escola em que Guilherme estudava parecia ter má fama e foi mencionada também por outras duas famílias que entrevistei: “As crianças de lá já são crianças mais agitadas, usam droga no pátio, é uma escola mais destruída”; “hoje em dia [a escola] já não é boa como eu achava. O ensino público está uma vergonha”.

O menino estava indo mal na escola, por problemas de adaptação, e Diva procurou reforço com aulas particulares. A “explicadora” então recomendou que Diva procurasse uma escola particular do bairro. A decisão inicial foi da mãe, mas depois de vivenciar o diferencial da educação privada, Rafael parece disposto a continuar investindo na educação do filho, a despeito do momento financeiro mais difícil em função da crise econômica que estava afetando as vendas da lanchonete, única fonte de renda do casal: “é um sacrifício que a gente está fazendo, mas que está sendo válido. Mas agora está mais apertado do que era antes”. Diva acrescenta: “Eu gostei de lá, porque assim, os professores dão mais atenção, qualquer coisa eles

chamam a mãe na escola pra falar. [...] E o Guilherme tá melhorando mais, tá mais comunicativo...”.

O discurso de Diva mostra como os elementos mais tangíveis do atendimento (“dão mais atenção, qualquer coisa eles chamam a mãe na escola pra falar”) predominam em sua avaliação sobre o colégio particular. Talvez alguns outros elementos, algumas pré-disposições, tenham reforçado a tomada de decisão do casal em colocar Guilherme na escola particular. Diva já havia tido a experiência de estudar em um colégio particular por um breve período no ensino fundamental e no ensino médio. Sua experiência na escola particular foi espontaneamente elogiada: “eu sei que é diferente, o ensinamento é diferente. É mais puxado. Então, realmente faz diferença”. Renato revela que não teve uma infância tão carente; seus pais tinham condições de sustentá-lo sem que houvesse necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Mas ele afirma que “sempre gostei de ganhar o meu dinheiro” e começou a trabalhar como entregador de jornal aos quatorze anos. Largou a escola sem concluir o ensino fundamental, aos dezesseis anos porque “não tava dando para conciliar um com o outro”. Ele voltou a estudar e concluiu o ensino médio, espelhando-se na mãe como modelo de referência: “Voltei depois [a estudar] por ter visto a minha mãe se formando, com quarenta e nove anos ela estava se formando na faculdade. Aí estudei com o mesmo objetivo dela”.

Enfim, pode-se dizer que todos os três mecanismos de ruptura: vivência (Diva estudou em escola particular), choque de realidade (escola pública precária em que o filho estudava) e modelo de referência (mãe de Renato que fez faculdade aos quarenta anos) estavam presentes antes da decisão de mudar Guilherme para uma escola particular. Neste caso, porém, a casualidade – a indicação de uma professora particular – foi o fator decisivo. Ao explorar se o casal tomaria esta decisão sem a influência da professora particular, no entanto, a resposta de Diva foi taxativa: “Não. Eu acho que não”. No caso de Diva e Renato, portanto, apesar de haver alguns elementos propícios à ruptura com o modelo cultural prevalente, o fator decisivo parece ter sido de fato a casualidade de Guilherme ter tido a necessidade de aulas particulares, cuja professora persuadiu-os a experimentar o ensino privado. É bem provável, todavia, que se os outros fatores não estivessem presentes, Guilherme não estivesse hoje estudando em uma escola particular.

## 5.4

### Considerações Finais

Neste capítulo, procurou-se responder à pergunta de pesquisa formulada no capítulo introdutório desta tese “Por que, entre famílias da NCM de nível de renda semelhantes, algumas investem em educação e outras não?”. A partir de uma análise interpretativa dos dados, ancorado pelas teorias sociológicas de Bourdieu (2013a) e Wilson (2010), na conceituação de cultura de Geertz (1973), utilizando instrumentos culturais analíticos propostos por Lamont, Small, Harding e Swidler (SWIDLER, 1986; LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010), e inspirado no método comparativo utilizado por Holt e Üstüner (HOLT, 1998; ÜSTÜNER; HOLT, 2010), cheguei à conclusão de que a resposta às diferenças de significados atribuídos à educação entre as famílias da NCM e como isso influencia os projetos escolares dos pais em relação aos filhos é o resultado de uma complexa teia de interrelações de fatores estruturais e culturais (WILSON, 2010), urdida nos contextos socioculturais em que foram socializados.

Os fatores estruturais, sobretudo os econômicos, definem as fronteiras de consumo das famílias. A Figura 8 esquematiza as fronteiras de consumo típicas das famílias da NCM e da CMA, e como o fator estrutural afeta a capacidade de consumo geral da família. A configuração geoespacial da rede escolar privada da cidade, que distribui de forma desigual estabelecimentos de ensino com estratégias de baixo custo (concentrados nas regiões de renda mais baixa) ou com maior orientação social (concentrados na zona mais nobre da cidade) contribuem também para o desfecho que encontrei em cada família investigada.

Mas, se por um lado os fatores estruturais definem as fronteiras de consumo das famílias, os fatores culturais influenciam os *trade-offs* de consumo. Segmentando os pacotes de consumo, para efeito de simplificação, em duas grandes categorias – despesas com educação e todas as outras despesas – constatei que os modelos culturais assimilados ao longo da socialização dos indivíduos da NCM influenciam em que ponto da fronteira de consumo se dá a divisão entre estes dois grandes grupos de despesas. Nas famílias orientadas para um projeto escolar diferenciado para seus filhos, as despesas com educação representam, em geral, uma proporção alta do orçamento doméstico, fazendo que essas famílias despendam enormes sacrifícios nas outras categorias de consumo, como o lazer e a renovação

de bens. Em contrapartida, quando a orientação das famílias para a escolarização dos filhos é menor, as despesas com educação são mínimas, sobrando-lhes mais recursos para um consumo hedônico e voltado para aquisição de bens e serviços, às vezes supérfluos, pelo menos sob o ponto de vista da sobrevivência destas famílias, como apresentei em vários estudos de caso. A Figura 9 esquematiza esse fenômeno.

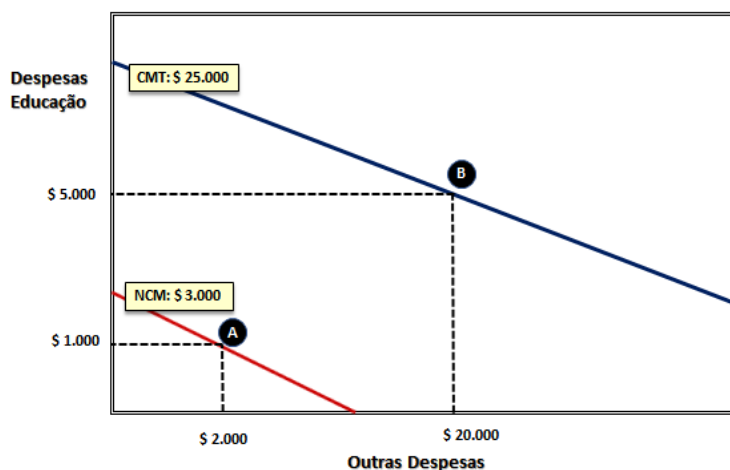


Figura 8 – Impacto de fatores estruturais econômicos  
Fonte: elaborado pelo autor

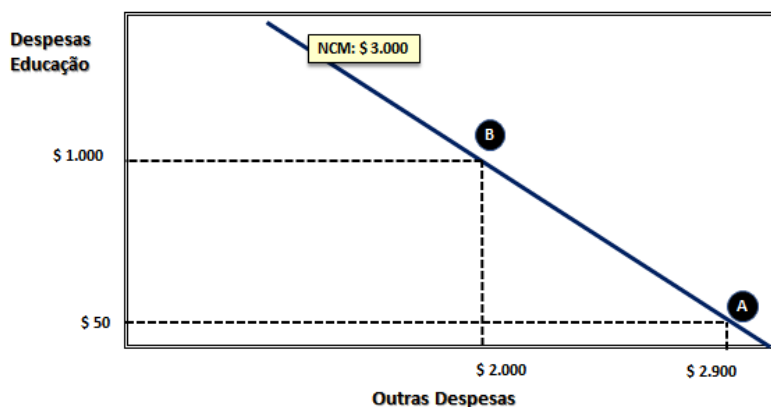


Figura 9 – Impacto de fatores culturais em famílias da NCM  
Fonte: elaborado pelo autor

Estes modelos culturais tão distintos, que afetam sobremaneira a dinâmica de gastos do lar, ganham forma durante a socialização dos membros destas famílias em meios socioculturais mais ou menos isolados. O isolamento cultural, sobretudo nas famílias que residem nas favelas, priva muitas destas famílias de modelos de referência que lhe permitam ampliar seus repertórios culturais. Assim, sob uma

perspectiva geertziana da cultura como teia de significados, as visões de mundo e os significados atribuídos às coisas vão sendo naturalizados e relativizados de acordo com uma perspectiva de “como as coisas funcionam por aqui”, à medida que a contínua exposição a um modelo cultural dominante e monolítico se impõe aos indivíduos que, mesmo livres para transitar para fora de seus territórios geográficos no cotidiano, aprisionam-se dentro de suas fronteiras simbólicas.

Mas como então algumas famílias rompem com estes modelos? A resposta se encontra justamente nas oportunidades que alguns indivíduos tiveram de romper com este isolamento social. No caso da questão escolar, foco deste estudo, isto se dá por meio de uma vivência escolar diferenciada, por um choque de realidade, por casualidade e principalmente por meio da oportunidade do convívio com modelos de referência que ampliam suas visões de mundo e aumentam seus repertórios culturais.





## 6

## Considerações finais

O presente capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta uma síntese do estudo e dos principais achados de pesquisa. A segunda seção trata das contribuições teóricas e implicações gerenciais. Por fim, na terceira seção, são apresentadas as sugestões para pesquisas futuras.

### 6.1

#### Síntese do estudo

Motivado pelo fenômeno de aumento das matrículas de alunos no sistema privado de ensino nos últimos 15 anos, o presente estudo buscou compreender os significados atribuídos à educação por diferentes estratos da classe média. Ancorado por uma metodologia qualitativa com enfoque interpretativo, e sob uma perspectiva da *Consumer Culture Theory*, o estudo utilizou uma abordagem comparativa para compreender que diferenças marcam os significados e lógicas de escolarização destas famílias. Nesse sentido, comparei as visões e perspectivas dos estratos situados no extremo desta classe social: a nova classe média (NCM) e a classe média alta (CMA). Adicionalmente, busquei entender e comparar as diferenças de significados, dentro da NCM, de famílias que investem na educação de seus filhos e famílias que não investem (ou seja, matriculam seus filhos no sistema público de ensino). Tomei o cuidado de recrutar famílias da NCM que tivessem um perfil socioeconômico semelhante, a fim de evitar que diferenças estruturais surgissem como explicações naturais e óbvias nos discursos dos informantes.

Por meio de entrevistas em profundidade, foram ouvidos ao todo 90 depoimentos de pais e mães de 49 famílias (em alguns casos, os filhos, por solicitação dos pais, participaram de pequenos trechos das conversas) em 76 encontros, a maioria nas residências dos entrevistados. Participaram da pesquisa 15 famílias da CMA e 34 famílias da NCM, estas subdivididas entre famílias da NCM investidoras (19) e não investidoras (15). Em função de diferenças de significados atribuídos à educação em seus discursos, as famílias da NCM investidoras foram subdivididas em famílias moradoras da favela, e famílias moradoras dos subúrbios

da cidade (denominadas “Asfalto”, em oposição às da “Favela”). Assim, ao final, quatro grupos foram investigados e contrastados quanto às suas lógicas escolares e significados atribuídos à educação. O delineamento de pesquisa seguiu o processo de “combinação sistemática” (DUBOIS; GADDE, 2002), caracterizado por avanços e recuos entre a teoria, campo e análise. Assim, não se seguiu nesta tese um processo linear de identificação de categorias analíticas (McCRACKEN, 1988) para alimentação de um roteiro, para posterior condução do campo de pesquisa e em seguida proceder à análise de dados.

As famílias da NCM investigadas nesse estudo encaixaram-se dentro do perfil desejado, não apenas em relação aos critérios socioeconômicos e de idade/quantidade de filhos dependentes, mas sobretudo por serem de fato integrantes de uma nova classe média, emergente dos estratos sociais inferiores, que experimentaram substancial ascensão social. Suas narrativas mostram que suas infâncias e adolescências, em geral, foram marcadas por considerável carência material, e possuem atualmente um padrão e estilo de vida mais confortável. Especialmente entre as famílias moradoras da favela, a violência e o risco representado pelas tentações para comportamentos desviantes assumem importância crucial no cotidiano dessas famílias. Ao contrário da “realização de crescimento natural” que Lareau (2002) utiliza para descrever o estilo de criação dos pais da classe trabalhadora americana, predomina entre as famílias da NCM um estilo de “ócio confinado”, em que os pais procuram evitar ao máximo o convívio dos filhos na rua.

Diferente da NCM, as famílias da CMA deste estudo se caracterizam por maior estabilidade intergeracional. Embora em muitos casos tenham evoluído em termos de rendimentos e tenham mais capacidade de usufruir determinados consumos hedônicos que eram menos frequentes em suas infâncias (viagens, por exemplo), observaram-se alterações menos radicais em seus padrões de vida, comparados aos das famílias da NCM. O mesmo padrão de “cultivo orquestrado” descrito por Lareau (2002) para caracterizar o estilo de criação dos filhos da classe média americana foi observado também entre as famílias da CMA. Os pais entrevistados neste estudo vivenciaram também em suas infâncias esse mesmo estilo de cultivo orquestrado, que é transmitido de uma geração para outra.

## 6.2

### Respostas às perguntas de pesquisa e conclusões

Endereçando a primeira pergunta de pesquisa desta tese, – *Quais os significados atribuídos à educação por diferentes estratos da classe média?* – os dados revelam diferenças marcantes entre a NCM e CMA. À luz das tipologias propostas por Van Zanten (1996) e Dubet e Martucelli (1996) das lógicas familiares quanto ao papel instrumental e socializador da escola, o estudo revela perspectivas muito distintas do papel da escola para as famílias de cada extremo da classe média. Entre as famílias da NCM, em geral, predomina a lógica instrumental da escola como uma ferramenta para melhor empregabilidade. Privados eles mesmos de uma escolarização mais longa, e tendo sentido na pele a negação de oportunidades em função da falta de certificações escolares, os pais da NCM valorizam o diploma. O capital cultural institucionalizado assume grande importância para estas famílias, que percebem no cotidiano de suas vidas a inflação de títulos (BOURDIEU, 2013d), tipificado no discurso entre os entrevistados de que “se está ruim com estudo, imagine sem”. Assim, a escola assume, na NCM, um significado de provedora de títulos para elegibilidade a melhores oportunidades de emprego.

Por outro lado, nas famílias da classe média alta (CMA), os significados da educação são mais imbricados quanto às lógicas instrumentais e socializadoras. O que caracteriza essas famílias é um discurso mais holístico, no qual a escolha da escola é fortemente ancorada em aspectos identitários dos pais em relação aos projetos pedagógicos das escolas. Ao contrário das famílias da NCM, as famílias da CMA debatem e ponderam amplamente vários atributos, com peso maior nas questões acadêmicas, pedagógicas e de convergência dos valores da escola e da família na consideração dos estabelecimentos de ensino onde matricular seus filhos. O atributo preço, o de importância mais relevante para as famílias da NCM, é menos enfatizado nos discursos da CMA, exceto quando se consideram as escolas bilíngues mais caras. Estas famílias destacam a importância da escola não apenas para o aprendizado de conteúdo e conhecimento, mas também para o desenvolvimento de pensamento crítico, orientação para decisões de carreira, tomada de decisões, construção de redes de relações etc. A perspectiva dos pais da CMA é mais abrangente, em que a escola ganha um significado de uma instância socializadora de preparação do indivíduo para a vida. Enquanto na NCM, em geral,

atribui-se à escolarização um sentido de instrumento certificador para elegibilidade a melhores empregos, na CMA, a escola assume um significado mais socializador, de preparação do indivíduo para a vida, em que a orientação para *carreiras* (em sentido mais amplo do que *um [bom] emprego*) possíveis dos filhos é um dentre vários aspectos em jogo.

Na segunda pergunta de pesquisa desta tese – *Que diferenças marcam as famílias da NCM que realizam gastos em educação daquelas que não o fazem?* – busquei entender as diferenças dentro da NCM, entre as famílias denominadas investidoras, que matriculam os filhos em escolas privadas e aquelas cujos filhos estudam no sistema público de ensino. Tomei o cuidado de acessar famílias socioeconomicamente homogêneas, dentro de uma faixa comparável de renda familiar per capita, para evitar caracterizações mais óbvias de demarcações baseadas em fatores estruturais econômicos. Embora haja certa homogeneidade no significado instrumental da escola como produtora de certificados para o mercado de trabalho, encontrei nuances entre as famílias da NCM. Nas famílias investidoras, as questões acadêmicas, a importância dos saberes e do conhecimento escolar são mencionadas nos discursos dos informantes. Nas famílias não investidoras, ao contrário, as associações de qualidade da escola são baseadas em atributos que não envolvem questões pedagógicas em si, mas questões como assiduidade e frequência do corpo docente, greves, infraestrutura da escola, disciplina, atendimento, relação família-escola etc. Encontrei diferenças também em relação às perspectivas acadêmicas futuras para os filhos. Enquanto as famílias não investidoras mencionam o curso superior como uma possibilidade vaga em discursos hesitantes e sem planos mais concretos para tal, os discursos das famílias investidoras incluem o curso superior de forma mais assertiva e planejada.

Enquanto as diferenças quanto à lógica instrumental das famílias da NCM são mais nuançadas, é nas lógicas escolares socializadoras que os significados atribuídos ao papel da escola e da educação se distinguem mais intensamente. As famílias não investidoras enxergam a instituição escolar e outras atividades extracurriculares, sobretudo as práticas esportivas, como espaços de convívio que “ocupam as mentes” dos filhos com coisas positivas, mitigando o risco de um convívio ou exposição mais prolongada aos comportamentos desviantes de jovens e adultos marginalizados do território em que habitam e às tentações materiais e de

status que podem seduzir seus filhos para atividades ilícitas. As lógicas que orientam as famílias investidoras quanto ao projeto escolar dos filhos são distintas. Encontrei aqui uma diferenciação entre as famílias moradoras de favelas e das que vivem nos bairros do subúrbio da cidade. As famílias investidoras das favelas eram predominantemente moradoras das favelas da Zona Sul, área mais nobre da cidade, e onde se encontram muitas das escolas de maior prestígio, frequentadas pela classe média alta. Constatei também maior oferta de projetos sociais disponíveis do que nos bairros do subúrbio. Estas famílias são marcadas por uma forte mobilização na busca pelas oportunidades que a região oferece, e engajam-se em verdadeiros projetos escolares para seus filhos, enxergando-os como fonte de ascensão social.

Há também uma orientação para aquisição de capital cultural e social dos filhos, na busca por assimilação dos modelos culturais da CMA e ampliação de seus repertórios culturais. Já nas famílias moradoras do subúrbio da cidade, onde a oferta de escolas de prestígio e de melhor qualidade percebida são mais escassas, e onde aparentemente há menos projetos sociais, as lógicas que orientam essas famílias são guiadas mais por um sentido de evitação da escola pública e do convívio com seu alunado do que por aspectos acadêmicos. Não se pode dizer que não há nessas famílias uma preocupação com um ensino de melhor qualidade, mas o significado da escola particular como evitação de contato com o alunado da favela é aparentemente mais forte. O quadro 19 apresenta um resumo das principais diferenças entre as frações da classe média e também as diferenças dentro da NCM.

Quadro 19 – Principais diferenças entre os grupos estudados

	Dimensão Socializadora	Dimensão Instrumental
NCM não investidora	Escola (e outras atividades) para “ocupar a mente” e evitar as tentações dos ilícitos do meio	Escola como certificadora de diploma para disputa por melhores empregos
NCM investidora “Asfalto”	Escola particular como evitação do convívio com os comportamentos desviantes do alunado da escola pública	Escola como certificadora de diploma para o mercado de trabalho e estágio para curso superior
NCM investidora “Favela”	Escola particular como aquisição de capital cultural e social e projeto de mobilidade social	
CMA	Escola como formadora de pensamento crítico, para tomar decisões, escolher carreiras (≠ emprego), formação de cidadania, criação de network. Valorização de projetos pedagógicos e preocupação com o casamento de valores entre família-escola	

Fonte: elaborado pelo autor

Endereçando a terceira pergunta de pesquisa deste estudo – Como as diferentes percepções e lógicas destas famílias em relação à educação influenciam o consumo e a hierarquia de gastos do lar? – os dados revelam um dos achados de pesquisa mais relevantes deste estudo: a influência marcante dos significados atribuídos à educação e as lógicas que orientam os projetos escolares dos filhos nas dinâmicas de consumo dos lares. O consumo nas famílias da NCM é marcado por um forte trade-off entre os gastos escolares e outros consumos. Limitadas por orçamentos reduzidos, as escolhas nas famílias da NCM são mutuamente exclusivas. Nas famílias não investidoras, em que os gastos com educação são mínimos, uma vez que o ensino é gratuito e o Estado fornece material, uniforme e alimentação, o orçamento fica todo ele disponível para, principalmente, a renovação e acúmulo de bens para a casa e o lazer. Estas famílias são marcadas por um consumo hedônico e alguns casos até mesmo impulsivo, dentro, obviamente, dos limites orçamentários que dispõem. Já nas famílias investidoras, os elevados gastos com educação, que em alguns casos pode consumir até metade do orçamento doméstico, exigem que se façam grandes sacrifícios, cortando-se o lazer e adiando a renovação de bens ou reformas para a casa. Predomina nestas famílias um senso

de austeridade vis-à-vis o forte compromisso com o projeto escolar dos filhos. Já nas famílias da CMA, os recursos financeiros mais elevados não forçam escolhas. Seus filhos frequentam escolas de prestígio da cidade, participam de várias atividades extraescolares, e em seus discursos, questões financeiras são pouco mencionadas. Estas famílias se caracterizam por levar uma vida estabilizada em que as escolhas não são entre fazer uma coisa ou outra, mas mais ou menos das mesmas coisas. O consumo mais valorizado por estas famílias são viagens. Quando perguntadas, por exemplo, o que fariam alternativamente com os recursos gastos com os projetos escolares dos filhos (caso, hipoteticamente, tivéssemos um sistema escolar de primeiro mundo, em que não fosse necessário pagar pela educação), a resposta era frequentemente: “viajar mais!”.

Quadro 20 – Principais diferenças entre os grupos estudados quanto ao perfil de consumo e hierarquia de gastos no lar

Consumo e hierarquia de gastos no lar	
<b>NCM não investidora</b>	Gastos com educação são mínimos. Orçamento fica inteiramente disponível para renovação e acúmulo de bens para a casa e o lazer. Estas famílias são marcadas por um consumo hedônico, dentro dos limites orçamentários
<b>NCM investidora</b>	Elevados gastos com educação, que em alguns casos pode consumir até metade do orçamento doméstico, exigem que se façam grandes sacrifícios, cortando-se o lazer e adiando a renovação de bens ou reformas para a casa. Austeridade vis-à-vis o forte compromisso com o projeto escolar dos filhos
<b>CMT</b>	Recursos financeiros mais elevados não forçam escolhas, a despeito de % elevado de gastos com educação. Estas famílias se caracterizam por levar uma vida estabilizada em que as escolhas não são entre fazer uma coisa ou outra, mas mais ou menos das mesmas coisas (sobretudo viagens).

Fonte: elaborado pelo autor

A quarta pergunta de pesquisa – *Por que, entre famílias da NCM de nível de renda semelhantes, algumas investem em educação e outras não?* – constitui-se no maior desafio deste estudo. Busquei no cruzamento dos dados com diversos arcabouços teóricos e na interdisciplinaridade de campos do saber uma tentativa a esta resposta. Ancorado pela conceituação de cultura de Geertz (1973), pela teoria de isolamento social de Wilson (1987, 2010) e utilizando instrumentos analíticos

propostos pela tradição da sociologia cultural de Lamont, Harding e Small (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010), proponho que a complexa teia de fatores estruturais e culturais, que interagem entre si, ajudam a explicar a formação de modelos culturais dominantes em territórios socialmente isolados, não por fronteiras geográficas que privem seus moradores de ir e vir, mas por fronteiras simbólicas (LAMONT; MOLNÁR, 2002) que promovem clivagens entre classes sociais e privam as famílias de classes socioeconomicamente inferiores de modelos de referências que ampliem seus repertórios culturais (SWIDLER, 1986).

O convívio e a exposição prolongada dos indivíduos a um modelo cultural dominante e isolado da cultura *mainstream* faz com que os moradores destes territórios simbolicamente isolados naturalizem crenças e atitudes que criam significados compartilhados e orientam comportamentos comuns aos que vivem no território. Cria-se um sentido de naturalização de “como as coisas funcionam por aqui”. As perspectivas de narrativas, enquadramentos e capital cultural (BOURDIEU, 1986) ajudam a mostrar como certas características são comuns e frequentes nas histórias de vidas das famílias e como gostos e preferências, em especial em relação a textos culturais, prevalecem entre os integrantes da NCM, sobretudo entre os moradores das favelas. Isto ficou mais evidente nas manifestações de naturalização e relativização de fatos e ocorrências das vidas cotidianas. O investimento em educação – na forma de gastos com mensalidades e materiais escolares – não faz parte da cultura que predomina nesses contextos culturais.

Contudo, algumas famílias que investiguei neste estudo romperam com este modelo dominante, e reorientaram suas lógicas escolares, cujas características se aproximavam, em alguns aspectos, dos modelos da CMA. Buscando entender como se dá a reorientação da lógica dominante do meio em que foram socializados estes indivíduos, propus quatro mecanismos de ruptura: vivência, choque de realidade, modelos de referência e casualidade. Ter vivenciado em algum momento da vida uma educação de melhor qualidade e a oportunidade de contrastá-la com o ensino público muda a perspectiva do indivíduo e propicia uma ressignificação do valor da educação. Em outros casos, um choque de realidade, representado por uma oportunidade negada ou a conscientização da deficiência do sistema público de



ensino na concorrência por vagas em instituições de ensino médio de prestígio, provoca uma reorientação de valores atribuídos à educação. Mas talvez o mecanismo de ruptura mais forte seja a oportunidade de convívio com modelos de referência de sucesso que permitam que o indivíduo consiga perceber o valor transformador da educação. É preciso, no entanto, que condições estruturais mínimas sejam atendidas, tais como emprego e renda familiar, oferta de projetos sociais e filantrópicos nos entornos do território (caso das famílias da NCM de favelas da Zona Sul da cidade), ou a disponibilidade de estabelecimentos escolares cujos preços sejam acessíveis às famílias (caso das famílias dos bairros do subúrbio).

### **6.3**

#### **Contribuições do estudo**

O presente estudo traz contribuições teóricas à literatura do consumo, mais especificamente, além de possíveis outras contribuições à sociologia da educação. Os achados de pesquisa também fornecem contribuições para gestores da educação e de políticas públicas.

##### **6.3.1**

#### **Contribuições teóricas**

A tese contribuiu para o entendimento de uma arena de consumo muito pouco explorada na literatura do marketing: a educação. À exceção do estudo de Nascimento, Costa Filho e Hor-Meyll (2017), que foi um importante ponto de partida para esta pesquisa, não se exploraram os significados atribuídos à educação pelas famílias, e como as lógicas que orientam os projetos escolares de pais e mães para seus filhos influenciam as dinâmicas de consumo dos lares. Mais importante, mostrei como isso afeta a hierarquia de gastos nos lares em que os orçamentos domésticos são limitados e exigem que se façam importantes escolhas nas decisões cotidianas destas famílias. Apenas dois outros estudos que tratam do tema educação sob a perspectiva do consumo foram identificados na literatura, mas trazem análises mais descritivas, utilizando métodos quantitativos e abordagens hipotético-dedutivas (NOVAES et al., 2014; SILVA et al., 2015).

A educação é um bem de consumo bastante particular, altamente experiencial, em que comparações são mais difíceis de se estabelecer, diferente da maioria dos bens e serviços. Um consumidor pode experimentar e comparar diferentes marcas de refrigerante, de feijão, ou sabão em pó e tomar decisões com base em critérios e atributos que são relevantes para ele nas características das diferentes marcas experimentadas. O mesmo pode acontecer com muitos tipos de serviços, como, por exemplo, refeições em restaurantes, salões de beleza ou telefonia. Um consumidor pode formar preferência e até lealdade a determinado restaurante, por exemplo, em curto espaço de tempo. Tome-se como exemplo hipotético um profissional que muda de emprego ou é transferido para uma nova localidade, onde desconhece as alternativas de locais para suas refeições na hora do almoço nas redondezas do escritório em que passou a trabalhar. Ele pode experimentar um restaurante diferente cada dia, e após uma semana formar sua opinião, comparando atributos concretos que considera importantes entre os diferentes estabelecimentos experimentados. Além disso, a decisão neste caso é pessoal.

Já o tipo de consumo que abordei nesta pesquisa – a educação – requer uma vivência mais prolongada, os custos de saída (mudar de escola, por exemplo) são altos pois as mudanças envolvem incerteza elevada quanto à escolha de um novo estabelecimento de ensino, já que outras alternativas dentro do conjunto de consideração de estabelecimentos de ensino possíveis para esta troca nunca foram vivenciados, diferentemente da maioria dos bens e serviços de outras arenas de consumo. Ademais, no contexto estudado, as decisões dos pais aqui investigados não são pessoais; elas envolvem um projeto de vida para seus filhos, carregando uma carga emocional e afetiva considerável nas escolhas. Assim, estudar um bem de consumo onde as decisões de escolha são complexas, repletas de incerteza e demandam elevada reflexão em um contexto que abarca elementos emocionais e afetivos foi altamente profícuo para estudar e deslindar significados de consumo em um contexto sociocultural muito rico.

Apoiado na abordagem cultural e comparativa utilizada por Holt (HOLT, 1998; ÜSTÜNER; HOLT, 2010), o presente estudo traz para a CCT dimensões ainda pouco exploradas. O consumo da educação é tanto utilitário quanto simbólico, recheados de significados que diferem consideravelmente não só entre classes

sociais mas também de acordo com a socialização do indivíduo e sua exposição a meios culturais mais ou menos isolados. Tal qual a maioria dos tipos de consumo, a escola assume um importante papel instrumental de proporcionar maior competitividade no mercado de trabalho, especialmente nas classes inferiores. Contudo, essa instrumentalidade é acompanhada de significados diversos, de acordo com a classe social, e dentro da mesma classe, de acordo com a socialização do indivíduo. Para as famílias dos estratos inferiores da classe média, que ascenderam socialmente, o significado da escola depende do meio social e cultural onde se vive ou onde o indivíduo se criou. Para as famílias da favela, a escola e outras atividades ajudam a ocupar a mente, mitigando as tentações para atividades ilícitas. Pais e (principalmente) mães que tiveram a vivência do ensino privado e/ou foram expostos a modelos de referência de meios culturais mais favorecidos ampliam seus repertórios culturais e enxergam a escola como projetos de mobilização social e aquisição de capital cultural e social para os filhos. Famílias que vivem fora do meio sociocultural da favela evitam a escola pública e enxergam a escola privada como um agente de socialização que afasta seus filhos do contato e convívio com jovens de meios socioculturais que consideram negativos. Já para as famílias das frações superiores da classe média, os significados são mais imbricados e atribui-se importância destacada aos projetos pedagógicos e alinhamentos de valores família-escola.

Outra contribuição teórica deste estudo foi o aprofundamento do conhecimento do comportamento de consumo de uma camada da população relativamente negligenciada na literatura do consumidor: os consumidores dos estratos inferiores da classe média, que ascenderam socialmente ao longo da última década, e ainda carregam muitas características dos modelos culturais de suas origens, onde predominava a “lógica da falta” (BARROS; ROCHA, 2009). Em especial, a observação de como as lógicas escolares das famílias da NCM – cujos orçamentos são bastante limitados – impõem *trade-offs* significativos entre os gastos em educação e outras formas de consumo, é um achado de pesquisa inusitado e bastante revelador. A abordagem comparativa utilizada neste estudo permitiu realçar os contrastes que se apresentam não só entre diferentes estratos da classe média, mas também dentro do estrato inferior desta classe. Os achados de pesquisa revelam como a nova classe média é heterogênea (HARDING; HEPBURN, 2014)

quanto aos seus habitus (BOURDIEU, 2013a) e seus repertórios culturais (SWIDLER, 1986). Já a classe média alta apresenta-se mais culturalmente homogênea quanto a seus estilos de vida, perfis de consumo e atribuições de significados à educação.

Por fim, talvez a principal contribuição teórica do estudo esteja na ideia de que a teia de fatores estruturais e culturais, imbricados e interrelacionados, vão dando forma a modelos culturais que se estabelecem ao longo da socialização dos indivíduos e a aspectos culturais, representações coletivas, e significados compartilhados. Em territórios isolados da cultura dita *mainstream*, sobretudo os moradores das favelas, no caso desta tese, a privação do convívio ou exposição a modelos de referência alternativos limita seus repertórios culturais ao modelo dominante naquele meio social, em que o investimento em educação não é percebido com naturalização. Não se trata de uma desvalorização em relação à importância da escolarização na vida de seus filhos. É importante que se enfatize que, mesmo as famílias cujos gastos com educação são muito baixos aparentam dar grande importância à educação em seus discursos. Nestes casos, o mecanismo de relativização ajuda a explicar porque talvez não se engajem nos mesmos sacrifícios de consumo apresentados nas famílias investidoras. Garantir que seus filhos “completem” os estudos (o que significa, em uma perspectiva relativista, concluir o ensino médio), muitas vezes preservando-os de ter que trabalhar para se focarem nos estudos, já representa, para estas famílias, que foram privadas de uma escolarização mais longa para ingressar no mercado de trabalho de forma tão precoce, uma grande valorização e importância atribuída à educação. Este enquadramento teórico não apenas reforça os pressupostos da teoria de isolamento social de Wilson (2010), da heterogeneidade cultural (HARDING, 2011; SWIDLER, 1986), mas também propõe processos de assimilação e ruptura de modelos culturais dominantes, por meio da utilização de dispositivos analíticos (LAMONT; SMALL, 2008; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010) propostos pela sociologia cultural e pela teoria sociológica de Bourdieu (2013a).

### 6.3.2

#### Contribuições práticas e implicações gerenciais

Os achados de pesquisa desta tese trazem contribuições importantes tanto a gestores e empreendedores da educação quanto a formadores de políticas públicas.

##### Implicações Gerenciais

A maior atenção que se tem dado às oportunidades de mercado da educação básica por empresários e fundos de investimento, noticiada recentemente nos meios de comunicação, parecem indicar que o público-alvo desse empresariado são as famílias de classe média alta e as elites econômicas. A maioria dos investimentos reportados nessas matérias se concentra no segmento de escolas bilíngues e franquias de ensino tradicionais e de maior prestígio, frequentadas por um alunado de famílias de poder aquisitivo mais alto (BARROS, 2017; KROEHN, 2017). Parece haver uma disposição para uma disputa junto a um público-alvo que já tem uma orientação e disposição para investimento em educação. Como resultado, é plausível esperar um aumento da concorrência em um segmento de mercado do ensino básico cuja oferta já parece razoavelmente equilibrada com a demanda. Por outro lado, é justamente no segmento de baixo custo, e não no de diferenciação (PORTER, 1989) que a demanda latente e as maiores oportunidades de mercado parecem se encontrar. Há 40 milhões de alunos matriculados na rede pública de ensino. Em muitas delas, é muito provável que se encontrem pais e mães da NCM com as mesmas lógicas escolares investidoras identificadas nesta pesquisa.

O escopo do estudo não envolveu a investigação do lado da oferta do mercado de ensino básico, mas as publicações midiáticas parecem indicar que os investidores focam no mercado de alto preço com estratégias de diferenciação e negligenciam o mercado de baixo preço, que precisa ser abordado com estratégias de liderança de custo (PORTER, 1989). Um trecho da matéria da Revista Educação, por exemplo, ajuda a ilustrar este argumento:

Se o momento é do alto padrão, o SEB tem em vista também a oferta de escolas de baixo custo. Pretende investir nesse segmento daqui a dois anos. No caso de um de seus maiores concorrentes, o grupo Eleva Educação, lastreado pelo Gera Venture Capital, fundo de investimento liderado pelo milionário Jorge Paulo Lemann, a bandeira de custo mais baixo, a Elite, será a eleita para adquirir escala nacional. Mas não de imediato, como explica Bruno Elias, CEO do Eleva. “Num primeiro momento, é mais fácil expandir com a marca que está no meio do caminho em termos de preço.” Ou seja, a expansão se dará primeiro com as marcas Pensi e Alfa,

cujas mensalidades variam de R\$ 1 mil a R\$ 1,5 mil, deixando o Elite (até R\$ 700 mensais) para o longo prazo. (BARROS, 2017)

Este trecho da matéria deixa claro que o foco do empresariado é o mercado de alto preço, e que investimentos em bandeiras de “baixo custo” estão previstos para um prazo mais longo. Porém, o que se considera como “baixo custo” são mensalidades cujos valores situam-se entre os mais elevados observados nas famílias da NCM deste estudo. Em resumo, os investidores parecem não estar atentos aos anseios das famílias que representam, provavelmente, o maior mercado potencial.

Nesse sentido, outra contribuição deste estudo é a de oferecer a gestores e empresários do mercado escolar as lógicas e significados atribuídos à educação que orientam as escolhas de escolas das famílias da NCM. Por exemplo, entre as famílias investidoras dos bairros do subúrbio carioca, o que prevalece é o sentido de evitação de escolas públicas, mais até do que proporcionar um ensino de alta qualidade para os filhos. Grupos empresariais e franquias de escolas com poder de escala têm possivelmente maior capacidade de aproveitar sinergias de custos e utilização de plataformas digitais de prateleira, por exemplo, para propostas estratégicas de liderança em custo que se adaptem melhor aos anseios desse grupo. A falta de oferta de escolas de baixo custo nas circunvizinhanças das áreas de favelas da Zona Sul da cidade, por exemplo, é um fator limitador para famílias que buscam alternativas fora do sistema público para seus filhos. O estudo mostrou como escolas com propostas mais filantrópicas são altamente disputadas por mães fortemente mobilizadas. Em alguns casos, o descasamento entre oferta e demanda provoca a frustração de muitas famílias, cuja única opção é retornar à escola pública.

A oferta de valor de escolas voltadas para o público de renda mais baixa precisa ser ajustada aos anseios e critérios de parte da população da NCM, caso seja este o público-alvo visado pela escola. Atributos acadêmicos são muitas vezes desconsiderados, não por deixarem de ser importantes, mas pela falta de capital cultural desta parcela da população para avaliação de atributos pedagógicos. Atributos mais tangíveis como atendimento, disciplina e organização podem e devem ser destacados na proposta de valor da escola que visa este público-alvo. Em muitos casos, a falta de capital cultural, capital informacional, vivência de um ensino de melhor qualidade, e modelos de referência nos meios sociais em que

vivem muitas das famílias entrevistadas, sobretudo nas favelas, as priva de conhecer e avaliar o ensino mais qualificado do sistema particular. Alguns casos bastante reveladores mostraram que, uma vez expostos ao sistema particular de ensino, e especialmente quando têm a chance de comparar o desempenho do ensino privado vis-à-vis o sistema público, pais e mães da NCM que antes não investiam na educação mudam suas perspectivas e passam a agir de forma semelhante aos pais da NCM investidora. Às vezes falta a estas famílias um “agente de persuasão”, algum elemento que as estimule a tomar a decisão pelo investimento escolar. Em nenhum relato identificou-se qualquer tentativa de aproximação das escolas com as famílias entrevistadas. Ou seja, aparentemente, as captações escolares são passivas ou negligenciam um potencial público-alvo.

### Implicações para políticas públicas

Houve uma redução de mais de oito milhões de matrículas no sistema público de ensino no Brasil nos últimos 15 anos. Isso significa que, mantendo-se o orçamento, o investimento público por aluno aumenta. Mesmo assim, os indicadores da educação pública brasileira não evoluíram. Na avaliação internacional de ensino – o PISA – os resultados do Brasil nas três áreas de avaliação – Leitura, Matemática e Ciências – caiu entre as edições de 2009 e 2015<sup>20</sup>. Entre 72 países avaliados, o Brasil ocupa invariavelmente as últimas posições nas sucessivas edições do teste. Na última edição de 2015, por exemplo, apenas cinco países ficaram abaixo do Brasil nos resultados de matemática<sup>21</sup>. As estatísticas internas apresentam também um quadro desolador. Embora o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, principal indicador de desempenho da educação brasileira elaborado pelo Inep – dos anos iniciais do ensino fundamental tenha melhorado na última década, os resultados referentes ao ensino médio não evoluem. Ao contrário, estagnaram nas últimas três edições (2011, 2013 e 2015) e situam-se bem abaixo da meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (INEP, 2015). Apesar da evolução da taxa de jovens que completam o ensino médio no Brasil nos últimos 15 anos, apenas 58,5% dos brasileiros com idade até 19 anos

<sup>20</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>

<sup>21</sup> [http://www.businessinsider.com/pisa-worldwide-ranking-of-math-science-reading-skills-2016-](http://www.businessinsider.com/pisa-worldwide-ranking-of-math-science-reading-skills-2016-12)

possuem o ciclo básico de ensino, e 14,6% dos jovens de 15 a 17 anos não estudam e não concluíram o ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

A redução das taxas de fecundidade no Brasil e o aumento da expectativa de vida da população vem provocando transformações significativas na pirâmide etária brasileira. O percentual de crianças na faixa etária de 0 a 14 anos, estável em 42% até o censo de 1970, caiu significativamente para 25% no censo de 2010. As projeções do IBGE indicam que esse percentual deve continuar caindo nas próximas décadas: 20,9% em 2020, 17,6% em 2030 e 15,5% em 2040. Em termos absolutos, isto representará uma diminuição de 15 milhões de crianças nesta faixa etária neste mesmo período (SIMÕES, 2016). Somado a isso, caso se observe uma retomada da tendência de aumento de matrículas da rede privada de ensino, esses dois efeitos agregados resultarão em uma diminuição substancial de matrículas na rede pública de ensino. Isto significa que haverá à frente uma oportunidade única nas próximas décadas de aumentar o investimento público por aluno sem necessidade de aumento proporcional no valor absoluto de investimento.

Os achados de pesquisa mostraram o anseio das famílias da NCM em “ocupar a mente” de seus filhos com atividades produtivas e a grande preocupação em mantê-los distantes do convívio com os “maus elementos” do território e das tentações que eles representam para o desvio dos filhos para o mundo do ilícito. O papel da escola nesse sentido é fundamental para endereçar a preocupação desses pais. Os relatos dos entrevistados revelam uma recorrência de greves e faltas de professores, situações que acabam por deixar os filhos ociosos. Essa situação contribui para o aumento de tensões nestas famílias. Os problemas das recorrentes greves e situações de faltas de professores transcendem a questão da precariedade do ensino público e invadem também outras problematizações sociais, sobretudo a criminalidade. Ideal seria que a escola pública oferecesse atividades em tempo integral. Não se trata apenas de uma questão de melhoria da qualidade de ensino, mas de uma questão social mais ampla.



## 6.4

### Sugestões de estudos futuros

Esta pesquisa investigou os significados atribuídos à educação por diferentes estratos da classe média. A pesquisa, de caráter exploratório, abordou um tema pouco estudado. Nesse sentido, recomendam-se possibilidades a serem exploradas em estudos futuros.

O presente estudo caracterizou-se por ser do tipo transversal, ou seja, investigou-se os significados atribuídos à educação das famílias em um dado momento. Estudos longitudinais podem acrescentar novos *insights* ao tema, pois acompanham o desenrolar das histórias de vida dos sujeitos de pesquisa ao longo do tempo, e mudanças temporais de perspectivas dos informantes.

O escopo deste estudo delimitou a pesquisa apenas às percepções de pais e mães com filhos em idade escolar. Alguns poucos depoimentos contaram com pequenas participações dos filhos para respostas a perguntas específicas que os pais julgavam que os filhos poderiam responder melhor. Em especial, a transferência de capital cultural intergeracional poderia ser melhor explorada com a participação efetiva dos filhos nas entrevistas.

Seria interessante também conduzir estudos com os gestores do mercado de ensino privado para entender se as estratégias adotadas no lado da oferta endereçam de alguma forma as perspectivas de diferentes grupos da NCM. A perspectiva de professores e diretores de escolas – públicas e privadas – pode também trazer contribuições no sentido de comparar as visões de diferentes atores sociais engajados nos processos de socialização dos indivíduos.

A limitação metodológica da entrevista em profundidade, utilizada nesta pesquisa, não permite a observação de comportamentos. Procurei mitigar esta limitação com a triangulação de entrevistas com cônjuges em separado, entrevistas de *follow-up* e perguntas reformuladas em diferentes trechos da entrevista. Contudo, a observação participante, tal como no estudo etnográfico de Lareau (2002), poderia ajudar a compreender melhor determinados fenômenos como, por exemplo, o “ócio confinado” observado entre as famílias da NCM.

Por fim, outros grupos da NCM podem ser estudados para aprofundar o tema. Pais e mães não mobilizados, caracterizados por alguns informantes da pesquisa como “negligentes” em relação à criação dos filhos, não foram acessados neste estudo, talvez por um viés de recrutamento. Pais que tiveram que fazer o movimento inverso, ou seja, retiraram o(s) filho(s) da escola particular podem ser fontes interessantes para se aprofundar no tema.

## 7

### Referências bibliográficas

ALLEN, Douglas; ANDERSON, Paul. Consumption and stratification: Bourdieu's Distinction. **Advances in Consumer Research**, v.21, p.70-74, 1994.

ALMEIDA, Lenildes. Pierre Bourdieu: A transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Revista Inter-Ação**, v.30, n.1, p.139-155, 2005.

AHUVIA, Aaron. Beyond the extended self: Loved objects and consumers' identity narratives. **Journal of Consumer Research**. Vol. 32 Issue 1, p.171-184, June 2005.

ANANTHARAMAN, Manisha. Elite and ethical: The defensive distinctions of middle-class bicycling in Bangalore, India. **Journal of Consumer Culture**, v.17, n.3, p.864-886, 2017.

AQUINO, Yara. **Com crise econômica, pais mudam filhos de escolas privadas para públicas**. EBC Agência Brasil, 2016. Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/crise-economica-provoca-mudanca-de-alunos-de-escolas-privadas-para-publicas>. Acessado em 10/03/2017.

ARNOULD, Eric; PRICE, Linda. River magic: Extraordinary experience and extended service Encounter. **Journal of Consumer Research**, v.20, n.1, p.24-45, June 1993.

ARNOULD, Eric; THOMPSON, Craig. Consumer Culture Theory (CCT): Twenty years of research. **Journal of Consumer Research**. Vol. 31, March 2005.

ARSEL, Zeynep. Asking questions with reflexive focus: A tutorial on designing and conducting interviews. **Journal of Consumer Research**, v.44, n.4, p. 939–948, 2017.

ARSEL, Zeynep; BEAN, Jonathan. Taste regimes and market-mediated practice. **Journal of Consumer Research**, v.39, n.5, p.899-917, 2012.

ARSEL, Zeynep; THOMPSON, Craig. Demythologizing consumption practices: How consumers protect their field-dependent identity investments from devaluing marketplace myths. **Journal of Consumer Research**, v. 37, n.5, p.791-806, February 2011.

ASKEGGAARD, Søren; SCOTT, Linda. Consumer culture theory: The ironies of history. **Marketing Theory**, v. 13, n. 2, p. 139-147, 2013.

BABBIE, Earl. **The practice of social research**. Belmont: Wadsworth. 9th ed., 2001.

BARBOSA, Livia. Apresentação. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (orgs). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 204p.

BARROS, Carla; ROCHA, Everardo. Lógica de consumo em um grupo das camadas populares: uma visão antropológica de significados culturais. In: ROCHA, A.; SILVA, J. (orgs.) **Consumo na base da pirâmide – Estudos Brasileiros**, Rio de Janeiro: Maua X, 2009.

BARROS, Rubem. Setor de educação básica entra no radar dos investidores. **Revista Educação**, edição 236, fevereiro de 2017. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/setor-de-educacao-basica-entra-no-radar-dos-investidores/>. Acessada em 01/06/2018.

BELK, Russel. Possessions and the extended self. **The Journal of Consumer Research**, v. 15, n. 2, p. 139-168, Sep. 1988.

BELK, Russel. Extended self in a digital world. **Journal of Consumer Research**, v.40, n.3, p.477-500, October 2013.

BELL, Monica; FOSSE, Nathan; LAMONT, Michèle; ROSEN, Eva. Beyond the culture of poverty: Meaning-making among low-income population around family, neighborhood, and work. In: STONE, John; DENNIS, Rutledge; RIZOVA, Polly; SMITH Anthony (Eds). **The Blackwell encyclopedia of race, ethnicity and nationalism**. Wiley, 2016.

BERELSON, Bernard. **Content analysis in communications research**. Glenoe, IL: Free Press, 1952.

BERG, Bruce. **Qualitative research methods for the social sciences**. Boston, MA: Allyn and Bacon, 2001.

BLACK, Ian. The presentation of interpretivist research. **Qualitative Market Research: An International Journal**, Vol. 9 Iss 4 pp. 319 – 324, 2006.

BLEWITT, John. Film, ideology, and Bourdieu's critique of public taste. **British Journal of Aesthetics**, v.33, n.4, p.367–372, 1993.

BODDY, Clive. Sample size for qualitative research. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v.19, n.4, p.426-432.

BOWEN, Glenn. Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note. **Qualitative Research**, v.8, n.1, p.137-152, 2008.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: A mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília, D.F.: Ed. Univ. de Brasília, 1981. 284p.

BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A social critique of the judgement of taste**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984. 613p.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.), **Handbook of theory research for sociology of education**. New York: Greenwood, p. 241-258, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª Ed. Porto Alegre: Zouk, 2013a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013d.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: Os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications, [1977] 1990.

BRINKMANN, Svend; KVALE, Steinar. **InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing**. Sage Publications, 2015.

BRYMAN, Alan. **Social research methods**. Oxford University Press. 3rd edition, 2008.

BRYSON, Bethany. Anything but heavy metal: Symbolic exclusion and music dislikes. **American Sociological Review**, v.61, n.5, p.884-899, 1996.

CARTER, Prudence. Straddling boundaries: Identity, culture, and school. **Sociology of Education**, v.79, p. 3014-328, 2006.

CARVALHO, Sérgio Carlos de; KASSOUF, Ana Lúcia. As despesas com educação no Brasil e a composição de gênero do grupo de irmãos. **Economia Aplicada**, v. 13, n. 3, 2009.

CASOTTI, Letícia; SUAREZ, Maribel. Dez anos de consumer culture theory: delimitações e aberturas. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 56, n. 3, p. 353-359, maio-jun 2016.

CARFAGNA, Lindsey; DUBOIS, Emilie; FITZMAURICE, Connor; OUIMETTE, Monique; SCHOR, Juliet; WILLIS, Margaret; LAIDLEY, Thomas. An emerging

eco-habitus: The reconfiguration of high cultural capital practices among ethical consumers. **Journal of Consumer Culture**, v.14, n.2, p.158-178, 2014.

CASTILHOS, Rodrigo; ROSSI, Carlos Alberto. Subindo o morro: Consumo, posição e distinção entre famílias de classes populares. In: ROCHA, A.; SILVA, J. (orgs.) **Consumo na base da pirâmide – Estudos Brasileiros**, Rio de Janeiro: Maua X, 2009.

CASTILHOS, Rodrigo; FONSECA, Marcelo; BAVARESCO, Vera. Consumption, crisis, and coping strategies of lower class families in Brazil: A sociological account. **International Journal of Consumer Studies**, v.41, n.4, p.379-388, December 2016.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing grounded theory**. London: Sage. 1995.

COLEMAN, James; CAMPBELL, Ernest; HOBSON, Carol; McPARTLAND, James; MOOD, Alexander; WEINFELD, Frederic; YORK, Robert. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.

COLEMAN, James. Some points on choice in education. **Sociology of Education**, v.65, n.4, p.260-262, 1992.

COLEMAN, Richard. The Continuing significance of social class to marketing. **Journal of Consumer Research**, v. 10, December 1983.

COLEMAN, Richard; RAINWATER, Lee. **Social standing in America: New dimensions of class**. New York: Basic Books, 1978.

COSKUNER-BALLI, Gokcen; THOMPSON, Craig. The status costs of subordinate cultural capital: At-home fathers' collective pursuit of cultural legitimacy through capitalizing consumption practices. **Journal of Consumer Research**, v.40, n. 1, p. 19-41, June 2013.

COSTA, Marcio; KOSLINSKI, Mariane. Quase-mercado oculto: Disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan/abr 2011.

COSTAS, Ruth; DELLA BARBA, Mariana. Crise e ideologia levam famílias de classe média de volta à escola pública. **Portal G1**, 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/crise-e-ideologia-levam-familias-de-classe-media-de-volta-a-escola-publica.html>. Acessado em 10/02/2017.

COVA, Bernard. What Postmodernism means to marketing managers. **European Management Journal**, v. 14, n. 5, pp 494-499, 1996.

CPS-FGV. **Qual a Faixa de Renda Familiar das Classes?** Disponível em <http://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acessado em 10/03/2017.

CRESWELL, John. **Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches**. SAGE, Thousand Oaks, California, 3rd edition, 2013.

DAENEKINDT, Stijn; ROOSE, Henk. Ways of preferring: Distinction through the 'what' and 'how' of cultural consumption. **Journal of Consumer Culture**, v.17, n.1, p.25-45, 2017.

DHAR, Ravi; WERTENBROCH, Klaus. Consumer choice between hedonic and utilitarian goods. **Journal of Marketing Research**, v.37, n.1, p. 60-71, 2000.

DIETZ, Robert. The estimation of neighborhood effects in the social sciences: An interdisciplinary approach. **Social Science Research**, v.31, n.4, p.539-575, 2002.

DIMAGGIO, Paul; USEEM, Michael. Social class and arts consumption. **Theory and Society**, v. 5, n.2, p.141-161, spring 1978.

DONNAT, Olivier. Les français face à la culture de l'exclusion à l'eclectisme. **La Découverte**, Paris, 1994.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O Mundo dos bens: Para uma antropologia do consumo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

DUARTE, Alice. A antropologia e o estudo do consumo: revisão crítica das suas relações e possibilidade. **Etnográfica**, v.14, n.2, p. 363-394, 2010.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. **Lien social et politiques - RIAC**, n.35, p.109-121, 1996.

DUBOIS, Anna.; GADDE, Lars-Erik. Systematic combining: An abductive approach to case research. **Journal of Business Research**, v.55, n.7, p.553-560, 2002.

EISENHARDT, Kathleen. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, 1989.

ELLIOT, Rebecca. The taste for green: The possibilities and dynamics of status differentiation through "green" consumption. **Poetics**, v.41, n.3, p. 294-322, 2013.

FIRESTONE, William. Meaning in method: The rhetoric of quantitative and qualitative research. **Educational Researcher**, v. 16, n. 7, p. 16-21, October 1987.

FISCHER, Eileen; CASTILHOS, Rodrigo; FONSECA, Marcelo. Entrevista qualitativa na pesquisa de marketing e do consumidor: Abordagens paradigmáticas e orientações. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**. Edição especial, v.13, n.4, setembro 2014.

FONTANELLA, Bruno; RICAS, Janete; TURATO, Egberto. Amostragem por saturação em pesquisas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.17-27, jan/2008.

FORD FOUNDATION. **The finances of the performing arts: A survey of the characteristics and attitudes of audiences for theater, opera, symphony, and ballet in 12 U. S. cities**, 2 vol., New York, 1974.

FORDHAM, Signithia; OGBU, John. Black Students' school success: Coping with the burden of 'acting white'. **Urban Review**, v.18, n.3, p.176-206, 1986.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012. 96p.

FREIRE, André. **Favelas ou comunidades?** Agência Nacional das Favelas. Disponível em <http://www.anf.org.br/favelas-ou-comunidades/>. Acessado em 20/05/2018.

FUSCH, Patricia; NESS, Lawrence. Are we there yet? Data saturation in qualitative research. **The Qualitative Report**, v.20, n.9, p.1408-1416, 2015.

GAIÃO, Brunno Fernandes; SOUZA, Ildembergue Leite; LEÃO, André Luiz. Consumer Culture Theory (CCT) já é uma escola de pensamento em marketing? **RAE**, v.52, n.3, p. 330-344, maio/jun 2012.

GEERTZ, Clifford. Ritual and social change: a Javanese example. **American Anthropologist**, v.59, n.1, p. 32-54, 1957.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York, EUA: Basic Books, 1973.

GIL, Antonio Carlos. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 1ª edição, 2011.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. Chicago/New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GODOY, Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOPALDAS, Ahir. Consumer culture theory: constitution and production. **Advances in Consumer Research**. v. 37, p.660-662, 2010.

GRISKEVICIUS, Vladas; TYBUR, Joshua; VAN DEN BERGH, Bram. Going green to be seen: status, reputation, and conspicuous conservation. **Journal of personality and social psychology** v.98, n.3, 2010.

GUEDES, Simone. **Jogo de corpo: um estudo de construção social de trabalhadores**. Niterói: Ed. da UFF, 1997.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwen; JOHNSON, Laura. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, v.18, n.1, p. 59-82, February 2006.

HARDING, David. Cultural context, sexual behavior, and romantic relationships in disadvantaged neighborhoods. **American Sociological Review**, v.72, p.341–364, 2007.



HARDING, David J. Violence, older peers, and the socialization of adolescent boys in disadvantaged neighborhoods. **American Sociological Review**, v.74, n.3, p. 445-464, 2009.

HARDING, David. Rethinking the cultural context of schooling decisions in disadvantaged neighborhoods: From deviant subculture to cultural heterogeneity. **Sociology of Education**, v.84, n.4, p.322-339, 2011.

HARDING, David J.; HEPBURN, Peter. Cultural mechanisms in neighborhood effects research in the United States. **Sociologia Urbana e Rurale**, v.103, n.1, p.37-73, 2014.

HENRY, Paul. Systematic variation in purchase orientations across social classes. **Journal of Consumer Marketing**, v. 19, n. 5, pp. 424-438, 2002.

HOLLOWAY, Immy; WHEELER, Stephanie. **Qualitative research in nursing**. Blackwell, Oxford, UK. 2<sup>nd</sup> edition, 2002.

HOLBROOK, Morris; HIRSCHMANN, Elizabeth. The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. **Journal of Consumer Research**, v.9, n.2, p.132-140, September 1982.

HOLT, Douglas. Distinction in America? Recovering Bourdieu's theory of tastes from its critics. **Poetics**, v.25, n. 2-3, p. 93-120, November 1997.

HOLT, Douglas. How consumers consume: A typology of consumption practices. **Journal of Consumer Research**, v.22, n.1, p. 1-16, 1995.

HOLT, Douglas. Does cultural capital structure american consumption? **Journal of Consumer Research**, v.25, n.1, p. 1-25, June 1998.

IBGE. **Apresentação do Censo Demográfico de 2010: resultados gerais da amostra**. Abril de 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses da educação básica**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-sinopse-sinopse>. Acessado em 18/03/2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2005-2015**.

JARNESS, Vegard. Modes of consumption: From 'what' to 'how' in cultural stratification research. **Poetics**, v.53, p.65-79, December 2015.

JENCKS, Cristopher; MAYER, Susan. The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In: LYNN, Laurence; MCGEARY, Michael (eds). **Inner-City poverty in the United States**. National Academy, Washington D.C., 1990.

JOURDAIN, Anne; NAULIN, Sidonie. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KROEHN, MÁRCIO. A nova fronteira da educação. **Isto é Dinheiro**, 2017. Disponível em <https://www.istoedinheiro.com.br/nova-fronteira-da-educacao>. Acessado em 20/05/2018.

KOHLBACKER, Florian. The use of qualitative content analysis. **Case Study Research. Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, Art. 21, January 2006

LAMONT, Michèle. **Money, morals and manners: the culture of the American and French upper-middle class**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LAMONT, Michèle; MOLNÁR, Virág. The study of boundaries in the social sciences. **Annual Review of Sociology**, v.28, p.167-195, 2002.

LAMONT, Michèle; PENDERGRASS, Sabrina; PACHUCKI, Mark. Symbolic boundaries. **International encyclopedia of the social & behavioral sciences**, 2nd edition, Volume 23, 2015.

LAMONT, Michèle; SMALL, Mario Luis. How culture matters: Enriching our understandings of poverty. In Harris, D. and Lin, A. (eds) **The colors of poverty: Why racial and ethnic disparities persist**, New York, NY, Russell Sage Foundation, pp. 76–102, 2008.

LAMONT, Michèle, SWIDLER, Ann. Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. **Qualitative Sociology**, v.37, n.2, p. 153-171, 2014.

LAREAU, Annette. My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers. **Qualitative Sociology**, v.23, n.4, 2000.

LAREAU, Annette. Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. **American Sociological Review**, v. 67, n. 5, pp. 747-776, Oct., 2002.

LEE, Diane; WOO, Jean; MACKENZIE, Ann. The cultural context of adjusting to nursing home life: Chinese elders' perspectives. **The Gerontologist**, v.42, n5, p.667-675, 2002.

LEVENTHAL, Tama; BROOKS-GUNN, Jeanne. The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. **Psychological Bulletin**, v.126, n.2, p.309-337, 2000.

LEVY, Barbara. **Compartilhamento como prática de consumo em famílias de classe média baixa: um estudo interpretativo**. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 2015.

LEVY, Sidney. Symbols for sale. **Harvard Business Review**, v. 37, n.4, p. 117-124, 1959.

LEWIS, Oscar. **Five families: Mexican case studies in the culture of poverty**. New York: Basic Books, 1959.

LEWIS, Oscar. **The children of Sanchez: Autobiography of a Mexican family**. New York: Random House, 1961

LEWIS, Oscar. **La vida: A Puerto Rican family in the culture of poverty – San Juan and New York**. New York: Random House, 1966a.

LEWIS, Oscar. The culture of poverty. **Scientific American**, v.215, n. 4, p. 19-25, 1966b.

LIMA, Diana. Antropologia do consumo: a trajetória de um campo em expansão. **BIB: Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, v.56, 2º semestre, p. 93-108, 2003.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. O consumo como investimento: A teoria do capital humano e o capital humano como ethos. **Mediações**, Londrina, v.14, n.2, p.217-230, jul/dez 2009.

MACIEL, Andre; WALLENDORF, Melanie. Taste engineering: An extended consumer model of cultural competence constitution. **Journal of Consumer Research**, v.43, n.5, p.726-746, 2017.

McALEXANDER, James; DUFALT, Beth; MARTIN, Diane; SCHOUTEN, John. The marketization of religion: Field, capital, and consumer identity. **Journal of Consumer Research**, v. 42, n.3, p.858-875, October 2014.

MACINNIS, Deborah; FOLKES, Valerie. The disciplinary status of consumer behavior: a sociology of science perspective on key controversies. **Journal of Consumer Research**, v. 36, n. 6, p. 889-914, April 2010.

MARTINEAU, Pierre. Social classes and spending behavior. **The Journal of Marketing**, October 1958.

MASON, Mark. Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. **FQS - Forum: Qualitative Social Research**, v.11, n.3, 2010.

MATTOSO, Cecília; ROCHA, Angela. Significado de crédito para os consumidores pobres: identidade, distinção e dádiva. In: ROCHA, A.; SILVA, J. (orgs.) **Consumo na base da pirâmide – estudos brasileiros**, Rio de Janeiro: Maua X, 2009.

McCRACKEN, Grant. Culture and consumption: a theoretical account of the structure and movement of the cultural meaning of consumer goods. **Journal of Consumer Research**.vol. 13, June 1986.

McCRACKEN, Grant. **The long interview**. Sage Publications, 1988.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela**. São Paulo: editora Gente, 2014.

MIHIĆ, Mirela; ČULINA, Gordana. Buying behavior and consumption: Social class versus income. **Management**, v.11, n. 2, pp. 77-92, 2006.

MILES, Mathew; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. **Qualitative data analysis: A methods sourcebook**. Sage Publications, 2014.

MILLER, Daniel. **Material culture and mass consumption**. New York: Basil Blackwell, 1987.

MINH, Anita; MUHAJARINE, Nazeem; JANUS, Magdalena; BROWNELL, Marni; GUHN, Martin. A review of neighborhood effects and early child development: How, where, and for whom, do neighborhoods matter. **Health & Place**, v.46, p.155-174, 2017.

MOISANDER, Johanna; VALTONEN, Anu; HIRSTO, Heidi. Personal interviews in cultural consumer research – post-structuralist challenges. **Consumption Markets & Culture**, v.12, n.4, p.37-41, 2009.

MORSE, Janice. The significance of saturation. **Qualitative Health Research**, v.5, n.3, p.147-149, 1995.

MORSE, Janice. Determining sample size. **Qualitative Health Research**, v.10, n.1, p.3-5, 2000.

MOYNIHAN, Patrick. **The negro family: The case for national action**. Washington, DC: US Department of Labor, 1965.

NASCIMENTO, Estefanie. **Significados da educação privada para a nova classe média**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2016.

NASCIMENTO, Estefanie; COSTA FILHO, Murilo; HOR-MEYLL, Luis Fernando. Significados da educação privada na nova classe média. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.11, n.2, p.32-46, 2017.

NERI, Marcelo. **A nova classe média**. FGV/IBRE, CPS, 2008.

NERI, Marcelo. **A nova classe média. O lado brilhante da base da pirâmide**. São Paulo: Saraiva, 2011. 312 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: Fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v.XL, p.563-578, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril 2002.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: Fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação e Sociedade**, v.36, n.139, p.47-62, jan-mar 2015.

NOVAES, V; PESSÔA, A; DUBEUX, V; LIMA, M. O espaço da educação no orçamento familiar: O caso das famílias da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, ano 14, v.18, n.3, p.62-84, setembro/dezembro, 2014.

OAKES, J. Michael, ANDRADE, Kate, BIYOOW, Ifrah, COWAN, Logan. Twenty years of neighborhood effect research: An assessment. **Current Epidemiology Reports**, v.2, n.1, p.80-87, 2015.

OLIVEN, Ruben George; PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.13, n.28, p.7-13, jul/dez 2007.

PAIXÃO, Lea. Escolarização: Estratégias instrumentais e identitárias. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**, v.2, n.1, p.23-51, jan-abr 2007.

PAPAOIKONOMOU, Eleni; VALVERDE, Mireia; RYAN, Gerard. Articulating the meanings of collective experiences of ethical consumption. **Journal of Business Ethics**, v. 110, pp. 15-32, 2012.

PAUWELS, Pieter; MATTHYSSENS, Paul. The architecture of multiple case study research in international business. In **Handbook of qualitative research methods in international business** – cap.6, Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2004.

PONTE, Lucivânia; MATTOSO, Cecília. Capital cultural e o consumo de produtos culturais: as estratégias de status entre as mulheres da nova classe média. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, vol. 13, n.6, outubro/dezembro 2014.

PETERSON, Richard. Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. **Poetics**, v.21, n.4, p.243-258, 1992.

PETERSON, Richard. Problems in comparative research: The example of omnivorousness. **Poetics**, v.33, n.5, p.257-282, 2005.

PETERSON, Richard; KERN, Roger. Changing highbrow taste: From snob to omnivore. **American Sociological Review**. v.61, n.5, p.900-907, 1996.

PETERSON, Richard; SIMKUS, Albert. How musical tastes mark occupational status groups. In: LAMONT, Michèle; FOURNIER, Marcel (Eds). **Cultivating Differences: Symbolic boundaries and the making of inequality**. The University of Chicago Press, Chicago, p.152-168, 1992.

PORTER, Michael E. **Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior**, 22ª ed. Campus, 1989.

PUSKA, Petteri; KURKI, Sami; LÄHDESMÄKI, Merja; SILTAOJA Marjo; LUOMALA, Harri. Sweet taste of prosocial status signaling: When eating organic foods makes you happy and hopeful. **Appetite**, v.121, p. 348-359, 2018.

REMENYI, Dan; WILLIAMS, Bryan; MONEY, Arthur; SWARTZ, Etné. **Doing research in business and management: An introduction to process and method**. London: Sage Publications, 2010.

RICHINS, Marsha L. Valuing things: the public and private meanings of possessions. **Journal of Consumer Research**, v. 21, n.3, p. 504-521, Dec 1994.

RIOS, CRISTINA. Ensino privado é o mais novo investimento da classe média. **Gazeta do Povo**, 2012. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/economia/conteudo.phtml?id=1230443>. Acessado em 20/01/2014.

ROBINSON, John; KEEGAN, Carol; HANFORD, Terry; TRIPLETT, Timothy. **Public participation in the arts: final report on the 1982 survey**. College Park, MD: University of Maryland, 1985.

ROCHA, Everardo. Invisibilidade e revelação: Camadas populares, cultura e práticas de consumo. In: ROCHA, A.; SILVA, J. (orgs.) **Consumo na base da pirâmide – estudos brasileiros**, Rio de Janeiro: Maua X, 2009.

ROCHA, Everardo. Os bens como cultura: Mary Douglas e a antropologia do consumo. In: DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O Mundo dos bens: Para uma antropologia do consumo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

ROCHA, Ana Raquel; ROCHA, Angela; ROCHA, Everardo. Classifying and classified: An interpretive study of the consumption of cruises by the “new” Brazilian middle class. **International Business Review**, v. 25, n.3, p. 624-632, June 2016.

ROCHA, Angela; ROCHA, Everardo. Paradigma interpretativo nos estudos de consumo: retrospectiva, reflexões e uma agenda de pesquisas para o Brasil. **RAE. Revista de Administração de Empresas**, v. 47, p. 71-80, 2007.

ROSSMAN, Gabriel; PETERSON, Richard. The instability of omnivorous cultural taste over time. **Poetics**, v.52, p.139-153, 2015.

RYAN, Gery; BERNARD, H. Russel. Data management and analysis Methods. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds), **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000.

SAATCIOGLU, Bige; OZANNE, Julie. Moral habitus and status negotiation in a marginalized working-class neighborhood. **Journal of Consumer Research**, v.40, n.4, p.692-710, December, 2013.

SAMPSON, Robert; MORENOFF, Jeffrey; GANNON-ROWLEY, Thomas. Assessing neighborhood effects: Social processes and new directions in research. **Annual Review of Sociology**, v.28, n.1, p.443-478, 2002.

SAMPSON, Robert; SHARKEY, Patrick; RAUDENBUSH, Stephen. Durable effects of concentrated disadvantage on verbal ability among African-American

children. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 105, p.845-852, 2008.

SANCHEZ, Lígia. A escalada da classe C. **Revista Educação**, Setembro de 2011. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/a-escalada-da-classe-c-235011-1.asp>. Acessado em 05/07/2015.

SARTI, Cynthia. **A família como espelho: Um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHOUTEN, John; McALEXANDER, James. Subcultures of consumption: An ethnography of the new bikers. **Journal of Consumer Research**, v. 22, n.1, p.43-61, June 1995.

SCHULTZ, Theodore. Investment in man: An economist view. **The Social Service Review**, Chicago, vol. 33, n. 2, p. 109-117, jun. 1959.

SCHULTZ, Theodore. Investment in human capital. **American Economic Review**, Pittsburgh, vol. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961.

SCHULZE, Gerhard. **Die erlebnisgesellschaft: Kultur sociologie der gegenwart**. Campus, Frankfurt on Main, 1992.

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS. **Vozes da classe média: É ouvindo a população que se constroem políticas públicas adequadas**. 2012.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences**. New York: Teachers College Press, 2013.

SHARKEY, Patrick. The intergenerational transmission of context. **American Journal of Sociology**, v.113, p.931-969, January 2008.

SHARKEY; Patrick; FABER, Jacob. Where, when, why, and for whom do residential contexts matter? Moving away from the dichotomous understanding of neighborhood effects. **Annual Review of Sociology**, v.40, p.559-579, 2014.

SHAW, Eric.; JONES, Brian. A History of schools of marketing thought. **Marketing Theory**, v. 5, n.3, p. 239-82, 2005

SHERRY, John. Keeping the monkeys away from the typewriters: an anthropologist's view of the consumer behavior odyssey. **Advances in Consumer Research**, v. 14, n. 1, p. 370-373, 1987.

SILVA, Lindomar; MONTENEGRO, Ana Beatriz; DIAS, Luciana; CASTRO, Miguel. Educação superior, mobilidade social e expectativa profissional: Uma análise à luz da sociologia da educação. **Gestão e Planejamento**, Salvador, v.16, n.1, p.58-75, jan/abr. 2015.

SIMMEL, Georg. Fashion. **The American Journal of Sociology**. v. 52, n. 6, May 1957.

SIMÕES, Celso. **Relações entre as alterações históricas na dinâmica geográfica brasileira e os impactos decorrentes do processo de envelhecimento da população**. Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, volume 4, IBGE, 2016.

SMALL, Mario Luis. **Villa Victoria: The transformation of social capital in a Boston barrio**. Chicago: University of Chicago Press, 2004.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David; LAMONT, Michèle. Reconsidering culture and poverty. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v.629, n.1, p.6-27, 2010.

SMALL, Mario Luis; NEWMAN, Katherine. Urban poverty after The Truly Disadvantaged: the rediscovery of the family, the neighborhood, and the culture. **Annual Review of Sociology**, v.27, n.1, p.23-45, 2001.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Relação com Investidores**, 2017. Disponível em <http://ri.somoseducacao.com.br/pt-br/companhia/Paginas/mercado.aspx>. Acessado em 10/03/2017.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STEWART, Shelly. What does that t-shirt mean to you? Thrift-store consumption as cultural capital. **Journal of Consumer Culture**, First Published December 3, 2017a.

STEWART, Shelly. Who's "king of the mountain"? "Nature" as a criterion of distinction in a resort town. **Journal of Contemporary Ethnography**, v.46, n.4, p.417-439, August 2017b.

SULLIVAN, Oriel; KATZ-GERO, Tally. The omnivorous thesis revisited: voracious cultural consumers. **European Sociological Review**, v.23, n.2, p.123-137, 2007.

SWIDLER, Ann. Culture in action: Symbols and strategies. **American Sociological Review**, v.51, p.273-286, 1986.

THOMPSON, Craig; LOCANDER, William; POLLIO, Howard. Putting consumer experience back into consumer research: The philosophy and method of existential-phenomenology. **Journal of Consumer Research**, v.16, n.2, p.133-146, 1989.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.211-225, maio-ago 2006.

TINEU, Rogerio. Ensaio sobre a teoria das classes sociais em Marx, Weber e Bourdieu. **Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política**. São Paulo, v.10, n.29, p. 89-107, jun.-set. 2017.



TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**, 2017.

TRIGG, Andrew. Veblen, Bourdieu, and conspicuous consumption. **Journal of Economic Issues**, v.35, n.1, March 2001.

ÜSTÜNER, Tuba; HOLT, Douglas. Dominated consumer acculturation: The social construction of poor migrant women's consumer identity projects in a Turkish squatter. **Journal of Consumer Research**, v. 34, n.1, p.41-56, June 2007.

ÜSTÜNER, Tuba; HOLT, Douglas. Toward a theory of status consumption in less industrialized countries. **Journal of Consumer Research**, v. 37, June 2010.

ÜSTÜNER, Tuba; THOMPSON, Craig. How marketplace performances produce interdependent status games and contested forms of symbolic capital. **Journal of Consumer Research**, v. 38, n.5, p.796-814, February 2012.

VASCONCELLOS, Maria. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v.23, n.78, p.77-87, 2002.

VAN EIJCK, Koen. Socialization, education, and lifestyle: How social mobility increases the cultural heterogeneity of status groups. **Poetics**, v.26, n.5-6, p.309-328, 1999.

VAN EIJCK, Koen. Richard A. Peterson and the culture of consumption. **Poetics**, v.28, n. 2-3, p.207-224, 2000.

VAN ZANTEN, Agnès. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. **Lien social et politiques - RIAC**, 35, p.125-135, 1996.

VEBLEN, Thorstein. **The theory of the leisure class**. New York: Oxford University Press (1889/2009).

WALTHER, Carol; SANDLIN, Jennifer. Green capital and social reproduction within families practising voluntary simplicity in the US. **International Journal of Consumer Studies**, v.37, n.1 p.36-45, 2013.

WARNER, W. Lloyd. **Social class in America: The evaluation of status**. New York: Harper Torch books, 1949.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1982 [1946].

WEININGER, Elliot. Pierre Bourdieu on social class and symbolic violence. In: WRIGHT, Olin (Ed). **Approaches to class analysis**. Cambridge University Press, 2005, 224p.

WILSON, William Julius. **The truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy**, Chicago: University Of Chicago Press, 1987.

WILSON, William. Another look at the truly disadvantaged. **Political Science Quarterly**, v.106, n.4, p. 639-656, Winter 1991-1992.

WILSON, William. The Moynihan report and research on black community. Wilson, W. J. (2009). **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v.62, n.1, p.34-46, 2009.

WILSON, William. Why both social structure and culture matter in a holistic analysis of inner-city poverty. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v.629, n.1, p.200-219, 2010.

YACCOUB, Hilaine. A chamada “nova classe média”. Cultura material, inclusão e distinção social. **Horizontes Antropológicos**, v. 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez 2011.

YOUNG, Alford. **The minds of marginalized black men: Making sense of mobility, opportunity, and life chances**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004.

## 8 Apêndices

### 8.1 Roteiros de entrevista

#### 8.1.1 Famílias NCM Investidoras (Escola Particular)

##### # Biografia

Origens: Onde morou? Com quem morou? Seus pais trabalhavam com o quê? Quantos irmãos você tem? Que recordações de infância e adolescência marcaram mais? Teve uma infância/adolescência difícil? Algum incidente crítico que marcou a sua vida?

Relação com a escola/estudos: Em que escolas estudou? Como eram essas escolas? Como você avalia o ensino nessas escolas? Como eram seus professores? Algum professor que foi marcante pra você? Como você era como aluno? Até onde você estudou? Precisou trabalhar e estudar ao mesmo tempo? No seu tempo de escola, o que era mais comum, as pessoas completarem até o final ou interromperem os estudos?

[se interrompeu os estudos] Como foi que você parou de estudar? Como se sentiu quando parou de estudar? Qual foi a reação dos seus pais? Como você enxerga isso hoje? Como foi a trajetória escolar dos seus irmãos? Quem foi mais longe?

Trabalho: quando começou a trabalhar? Que ocupações você exerceu? O que significa o trabalho para você? Como seus pais viam o seu trabalho?

Relação família-escola do pai/mãe: Você lembra como era a relação dos seus pais com a sua escola? Como era o dia-a-dia deles com você em relação às coisas da escola? Acompanhavam os seus estudos? Tinham interesse em saber como você estava indo na escola? Acompanhavam as tarefas escolares?

##### # Escola e os Filhos

Escolha: Me conta um pouco a trajetória escolar do seu filho, em que escolas ele estudou, etc. Seu filho estuda em colégio particular desde quando? Quem paga as mensalidades? Qual o valor da mensalidade? Quem decidiu (pai ou mãe)? Como foi a decisão de colocar seu filho em colégio particular? Como você procurou se informar a respeito das opções possíveis? Você evitou alguma escola? [verificar também se existe alguma objeção por parte de cônjuge para colocar na escola particular]

Atividades extracurriculares: Além da escola, seu filho faz outras atividades [e.g., línguas estrangeiras, esportes, dança, música, reforço escolar]? [Caso sim] seu filho quis fazer essas atividades extras ou foi você que quis? Me conta como é a rotina dessas atividades. Elas

são pagas? Quanto é? [caso não sejam pagas] como você conseguiu que ele entrasse para [atividade X]? Você acha essas atividades importantes para seu filho?

Relação Família-Escola: Como é o colégio do seu filho? Você conhece os professores e o diretor? Você vai ao colégio do seu filho com que frequência? Vai à reunião de pais? Como você se sente nessas reuniões

Acompanhamento escolar: Acompanha as tarefas escolares do filho? Como é esse acompanhamento? Quem acompanha mais [pai ou mãe]?

Desempenho: como são as notas dele? Como você lida quando seu filho está com dificuldades [explorar se há um acompanhamento mais de perto do filho ou busca de ajuda profissional] Já foi reprovado alguma vez? [caso sim] como foi a sua reação quando soube que ele foi reprovado? E como você percebeu a reação dele? [caso tenha vindo de uma escola pública] houve dificuldades de adaptação na nova escola?

Trabalho: Ele trabalha? [caso sim] Em que ele trabalha? Como você vê ele trabalhando e estudando ao mesmo tempo? Isso tem atrapalhado o desempenho acadêmico dele?

Sacrifícios: pagar a escola representa um sacrifício financeiro para você(s)? [Caso sim] Que coisas deixam de fazer ou consumir para pagar a escola? Se não tivesse que pagar o colégio, o que daria para fazer com esse dinheiro?

### **# Habitus, Capital Cultural e Dinâmica Familiar**

Capital Social (do filho): Quem são os amigos do seu filho? São do colégio ou da rua? Ele frequenta a casa dos amigos do colégio? Ele sai com os amigos do colégio? Como você compara o nível social dos colegas dele com o de vocês? [Caso seja de diferentes níveis sociais] Ele convive com adolescentes de outro nível social? Ele já sofreu algum tipo de discriminação por ser de outra classe social (ou negro)?

#### Capital Cultural e Habitus (filho):

[caso tenha tido experiência em escola pública] Você acha que seu filho mudou depois que entrou nesse colégio? Você acha que seu filho é diferente das outras crianças da vizinhança que frequentam escolas públicas?

Como é a rotina do seu filho? Ele é de ficar mais em casa ou fora de casa? O que seu filho gosta de fazer quando não está no colégio?

Ele tem o hábito de ler? Que programas de TV ele curte? Que tipo de música ele curte? Ele é curioso, procura saber das coisas além do que a escola exige? Ele gosta de esportes?

Ele passa muito tempo na internet? Ele acessa a internet como? O que ele gosta de fazer na internet? Utiliza a internet para fins educativos?

Capital Cultural e Habitus (pais): Você tem hábito de leitura? Lê jornais, revistas? Que livros já leu? Qual estilo preferido de música [intensidade e variedade]? Nas horas de lazer, o que gosta de fazer? Viagens já fez? Já viajou de avião a lazer? Programas de TV preferidos, que gêneros de filmes que gosta? Tem costume de ir ao cinema? Se ganhasse uma viagem, para onde iria? Como busca informação? Acompanha o que acontece no Brasil? No mundo? É politizado? Tem ideologia (direita/esquerda)?

## # Expectativas:

Carreiras: Seu filho já tem ideia que carreiras gostaria de seguir? Tem alguma expectativa de carreira para ele? Que carreiras você gostaria que ele seguisse? [caso carreiras que exijam curso superior sejam mencionadas, explorar conhecimento do sistema, tipo nota do Enem para passar, relação candidato-vaga etc.]

Futuro: Até onde você espera que ele chegue? Até onde você acha que ele pode ir? [caso mencione fazer uma faculdade, explorar se há planos concretos para tal] Como você enxerga seu filho quando ele tiver 30 anos? O que seria um bom salário para ele? O futuro dele seria diferente se estudasse em escola pública? Até onde você acha que uma pessoa que estuda em escola pública pode ir?

Disposições temporais: Você se considera uma pessoa que vive “um dia de cada vez” ou “vive hoje pensando no futuro”?

Significados: Qual a importância de uma pessoa ter estudo? [explorar visão instrumental x identitária] Você acha que completar os estudos é importante para uma pessoa? [caso o entrevistado não tenha deixado claro o que entende como “completar os estudos”, perguntar isso] O que é mais importante, a escola dos saberes ou a escola da vida? O que é mais importante para uma pessoa: o conhecimento e o aprendizado da escola ou o certificado? Qual o papel da escola e qual o papel da família?

[percepção de qualidade] Você está satisfeito com a escola de seu filho? O que você destacaria de bom? Tem alguma crítica? O que seria uma escola ideal para você?

Qual o significado da educação para você?

## # Hierarquia de Gastos e Consumo

Você acha que tem uma vida melhor, em termos financeiros, de ter as coisas, do que tinha na sua infância/adolescência? Nos últimos tempos a situação melhorou ou piorou?

Casa é própria ou alugada? TV a cabo (original ou gato)? Paga luz? Tem carro [explorar necessidade]? Computador (PC ou notebook?) Tablet? Celular (que tipo)? Acesso à internet? TV, geladeira, fogão, micro-ondas [explorar o estado, tempo de uso]? Quais foram as últimas aquisições para a casa? Fizeram alguma reforma recentemente [explorar se foi mais funcional ou estético]? Quais as atividades de lazer? Faz refeições fora? Contrata alguém para algum serviço na casa?

Tem hábito de poupar? Se não, já teve no passado? Tem dívidas? [Caso sim] Como está lidando com isso?

Que investimentos ou gastos gostaria ou precisa fazer e não tem condições agora? Qual seria a próxima aquisição? Tem algum sonho de consumo? Algum gasto que fez recentemente que considerou uma “loucura”? Que gastos você já fez no passado e se arrependeu de fazer e/ou não faria de novo?

### 8.1.2

#### Famílias NCM não Investidoras (Escola Pública)

##### # Biografia

Origens: Onde morou; com quem morou; o que mais te marcou quando você morava nesse local quando era criança; teve uma infância/adolescência difícil? Algum incidente crítico que marcou a sua vida?

Relação com a escola/estudos: Em que escolas estudou? Como eram essas escolas? Como você avalia o ensino nessas escolas? Como eram seus professores? Algum professor que foi marcante pra você? Como você era como aluno? Até onde você estudou? Precisou trabalhar e estudar ao mesmo tempo? No seu tempo de escola, o que era mais comum, as pessoas completarem até o final ou interromperem os estudos?

[se interrompeu os estudos] Como foi que você parou de estudar? Como se sentiu quando parou de estudar? Qual foi a reação dos seus pais? Como você enxerga isso hoje? Como foi a trajetória escolar dos seus irmãos? Quem foi mais longe?

Trabalho: quando começou a trabalhar? Que ocupações você exerceu? O que significa o trabalho para você? Como seus pais viam o seu trabalho?

Relação família-escola: Você lembra como era a relação dos seus pais com a sua escola? Como era o dia-a-dia deles com você em relação às coisas da escola? Acompanhavam os seus estudos? Tinham interesse em saber como você estava indo na escola? Acompanhavam as tarefas escolares?

##### # Escola e os Filhos

Motivação de Escolha: Seu filho estuda em que escola? Como você procurou se informar a respeito das opções possíveis quando matriculou seu filho nessa escola? Você evitou alguma escola? [explorar se tem conhecimento de rankings de escola, tais Prova Brasil, Ideb, Enem e conhecimento de escolas públicas destacadas, como Pedro II, CEFET etc.]. Em que outras escolas ele estudou? Como você avalia a escola dele? Já pensou em colocar seu filho em escola particular? Caso sim, como foi isso? O que você acha da escola particular?

Atividades extracurriculares: Além da escola, seu filho faz outras atividades [e.g., línguas estrangeiras, esportes, dança, música, reforço escolar]? [Caso sim] seu filho quis fazer essas atividades extras ou foi você que quis? Me conta como é a rotina dessas atividades. Elas são pagas? Quanto é? [caso não sejam pagas] como você conseguiu que ele entrasse para [atividade X]? Você acha essas atividades importantes para seu filho? Por quê?

Relação Família-Escola: Como é o colégio do seu filho? Você conhece os professores e o diretor? Você vai ao colégio do seu filho com que frequência? Vai à reunião de pais [verificar a última em que foi]? Como você se sente nessas reuniões [explorar aspectos de assimetria escola-família]

Acompanhamento escolar: Acompanha as tarefas escolares do filho? Como é esse acompanhamento? Quem acompanha mais [pai ou mãe]?

Desempenho: como são as notas dele? Ele é bom em que matérias? Em que matérias ele tem dificuldades? Como você lida quando seu filho está com dificuldades [explorar se há um acompanhamento mais de perto do filho ou busca de ajuda profissional]. Ele já foi reprovado alguma vez? [caso sim] como foi a sua reação quando soube que ele foi reprovado? E como você percebeu a reação dele?

Trabalho: Ele trabalha? [caso sim] Em que ele trabalha? Como você vê ele trabalhando e estudando ao mesmo tempo? Para você o seu filho trabalhar é importante? Isso atrapalha ou atrapalhou o desempenho acadêmico dele?

### # **Habitus e Estrutura de Capitais**

Capital Social (do filho): Quem são os amigos do seu filho? São do colégio ou da rua? Ele frequenta a casa dos amigos do colégio? Ele tem contato com crianças de classe social mais elevada? Que diferenças você observa nas crianças de classe média/alta?

[Explorar como é a vida no território: bairro ou comunidade]

Capital Cultural e Habitus (filho):

Como é a rotina do seu filho? Ele é de ficar mais em casa ou fora de casa? O que seu filho gosta de fazer quando não está no colégio?

Ele tem o hábito de ler? Que programas de TV ele curte? Que tipo de música ele curte? Ele é curioso, procura saber das coisas além do que a escola exige? Ele gosta de esportes?

Ele passa muito tempo na internet? O que ele gosta de fazer na internet? Utiliza a internet para fins educativos?

Capital Social (pais): Quem são as principais pessoas com quem você se relaciona? São mais da vizinhança, do trabalho? São mais perto ou longe daqui?

Capital Cultural e Habitus (pais):

Você tem hábito de ler? Lembra qual foi o último livro que leu? Algum livro te marcou? Lê jornais, revistas, quais? Que estilo de música gosta mais? O que gosta de fazer nas horas de lazer? Que viagens já fez? Já andou de avião? Quais são seus programas de TV preferidos? Que gêneros de filmes que gosta? Tem costume de ir ao cinema? Se ganhasse uma viagem, para onde iria? Pratica esportes? Como busca informação? Acompanha o que acontece no Brasil? No mundo? É politizado?

### # **Expectativas:**

Carreiras: Seu filho já tem ideia que carreiras gostaria de seguir? E você, tem alguma expectativa de carreira para ele? Que carreiras você gostaria que ele seguisse? [caso carreiras que exijam curso superior sejam mencionadas, explorar conhecimento do sistema, tipo nota do Enem para passar, relação candidato-vaga etc.]

Futuro: Até onde você espera que ele chegue? Até onde você acha que ele pode ir? [caso mencione fazer uma faculdade, explorar se há planos concretos para tal] Como você

enxerga seu filho quando ele tiver 30 anos? O que seria um bom salário para ele? Qual a sua visão da escola particular? Você enxerga muita diferença entre a escola pública e a particular? O futuro de um jovem poderia ser diferente se estudasse em escola particular?

Disposições temporais: Você se considera uma pessoa que vive “um dia de cada vez” ou “vive hoje pensando no futuro”?

Significados: Qual a importância de uma pessoa ter estudo? [explorar visão instrumental x socializadora]. Você acha que completar os estudos é importante para uma pessoa? [caso o entrevistado não tenha deixado claro o que entende como “completar os estudos”, perguntar isso] O que é mais importante, a escola dos saberes ou a escola da vida? O que é mais importante para uma pessoa: o conhecimento e o aprendizado da escola ou o certificado? Qual o papel da escola e qual o papel da família?

[percepção de qualidade] Você está satisfeito com a escola de seu filho? O que você destacaria de bom? Tem alguma crítica? O que seria uma escola ideal para você?

Qual o significado da educação para você?

### **# Capital Econômico e Consumo**

Você acha que tem uma vida melhor, em termos financeiros, de ter as coisas, do que tinha na sua infância/adolescência? Nos últimos tempos a situação melhorou ou piorou?

Casa é própria ou alugada? TV a cabo (original ou gato)? Paga luz? Tem carro [explorar necessidade]? Computador (PC ou notebook?) Tablet? Celular (que tipo)? Acesso à internet? TV, geladeira, fogão, micro-ondas [explorar o estado, tempo de uso]? Quais foram as últimas aquisições para a casa? Fizeram alguma reforma recentemente [explorar se foi mais funcional ou estético]? Quais as atividades de lazer? Faz refeições fora?

Tem hábito de poupar/investir? Se não, já teve no passado? Se sim, onde investe(ia)? Tem dívidas? Caso sim, como está lidando com isso?

Que investimentos ou gastos gostaria ou precisa fazer e não tem condições agora? Qual seria a próxima aquisição? Tem algum sonho de consumo? Algum gasto que fez recentemente que considerou uma “loucura”? Que gastos você já fez no passado e se arrependeu de fazer e/ou não faria de novo?



### 8.1.3 Famílias da CMA

#### # Biografia

Origens: Onde nasceu e morou? Com quem morou? Seus pais trabalhavam com o quê? Quantos irmãos você tem? Que recordações de infância e adolescência te marcaram mais?

Relação com a escola/estudos: Em que escolas estudou? Como eram essas escolas? Como você avalia o ensino nessas escolas? Como eram seus professores? Algum professor que foi marcante pra você? Como você era como aluno?

Trabalho: quando começou a trabalhar? Que ocupações você exerceu? O que significa o trabalho para você?

Relação família-escola: Você lembra como era a relação dos seus pais com a sua escola? Como era o dia-a-dia deles com você na sua escolaridade? Acompanhavam os seus estudos? Tinham interesse em saber como você estava indo na escola? Acompanhavam as tarefas escolares? Seus pais te orientaram ou sugeriram quanto às opções de carreira para seguir quando você estava no ensino médio?

#### # Escola e os Filhos

Motivação de Escolha: Me conta um pouco a trajetória escolar do seu filho, em que escolas ele estudou, etc.? Qual o valor da mensalidade do colégio atualmente? Como foi o processo de escolha da escola atual do seu filho? Como você procurou se informar a respeito das diferentes opções de escolas? Quem se engajou mais na decisão da escolha de escola, pai ou mãe? Você evitou alguma escola? Alguma vez cogitaram em colocar o(s) filho(s) em um colégio público? Qual sua impressão sobre as escolas públicas? Você tem contato com crianças que estudam em escola pública ou seus pais? Que imagem faz delas?

Atividades extracurriculares: Além da escola, seu filho faz outras atividades [e.g., línguas estrangeiras, esportes, dança, música, reforço escolar]? [Caso sim] seu filho quis fazer essas atividades extras ou foi você que incentiva isso? Me conta como é a rotina do seu filho, dessas atividades. Elas são pagas? Quanto é? Você acha essas atividades importantes para seu filho? Por quê?

Relação Família-Escola: Qual a avaliação que faz do colégio do seu filho? Você conhece os professores e o diretor? Você vai ao colégio do seu filho com que frequência? Vai à reunião de pais?

Acompanhamento escolar: Acompanha as tarefas escolares do filho? Como é esse acompanhamento? Quem acompanha mais [pai ou mãe]?

Desempenho: como são as notas dele? Ele é bom em que matérias? Em que matérias ele tem dificuldades? Como você lida quando seu filho está com dificuldades [explorar se há um acompanhamento mais de perto do filho ou busca de ajuda profissional] Ele já foi reprovado alguma vez? [caso sim] como foi a sua reação quando soube que ele foi reprovado? E como você percebeu a reação dele?

Sacrifícios: pagar a escola representa um sacrifício financeiro para você(s)? [caso sim] Que coisas deixam de fazer ou consumir para pagar a escola?

### # **Habitus, Capital Cultural e Dinâmica Familiar**

Capital Social (do filho): Quem são os amigos do seu filho? São do colégio ou da vizinhança? Ele frequenta a casa dos amigos do colégio? Ele sai com os amigos do colégio? Ele se relaciona com crianças de classe social mais baixa? [caso não] Em algum momento passa ou passou a ideia de seu filho conviver com pessoas de outro nível social?

Capital Cultural e Habitus (filho):

Como é a rotina do seu filho? Ele é de ficar mais em casa ou fora de casa? O que seu filho gosta de fazer quando não está no colégio?

Ele tem o hábito de ler? Que programas de TV ele curte? Que tipo de música ele curte? Ele é curioso, procura saber das coisas além do que a escola exige? Ele gosta de esportes?

Ele passa muito tempo na internet? O que ele gosta de fazer na internet? Utiliza a internet para fins educativos?

Expectativas: o que você espera para o seu filho no futuro? Até onde ele pode ir? Que carreiras você gostaria que ele(a) seguisse? O futuro dele(a) seria diferente se estudasse em escola pública? Até onde você acha que uma pessoa que estuda em escola pública pode ir?

Capital Cultural e Habitus (pais): Você tem o hábito de leitura? Lê jornais, revistas, quais? Que livros já leu? Qual o último livro que leu? Que estilo de música gosta mais? O que gosta de fazer nas horas de lazer? Já fez viagens? Quais são seus programas de TV preferidos? Gosta de filmes, que gêneros de filmes que gosta? Tem costume de ir ao cinema, teatro, museus? Como busca informação? Acompanha o que acontece no Brasil? No mundo? É politizado? Tem ideologia (direita/esquerda)?

### # **Expectativas:**

Carreiras: Seu filho já tem ideia que carreiras gostaria de seguir? E você, tem alguma expectativa de carreira para ele? Que carreiras você gostaria que ele seguisse? [caso carreiras que exijam curso superior sejam mencionadas, explorar conhecimento do sistema, tipo nota do Enem para passar, relação candidato-vaga etc.]

Futuro: Até onde você espera que ele chegue? Até onde você acha que ele pode ir? Como você enxerga seu filho quando ele tiver 30 anos? O que seria um bom salário para ele? O futuro dele seria diferente se estudasse em escola pública? Até onde você acha que uma pessoa que estuda em escola pública pode ir?

Disposições temporais: Você se considera uma pessoa que vive “um dia de cada vez” ou “vive hoje pensando no futuro”?

Significados: O que significa a educação para você? O que é uma boa escola? O que você entende por qualidade de ensino? Qual a importância de uma pessoa ter estudo? [explorar visão instrumental x socializadora] Você acha que completar os estudos é importante para

uma pessoa? [caso o entrevistado não tenha deixado claro o que entende como “completar os estudos”, perguntar isso] O que é mais importante, a escola dos saberes ou a escola da vida? O que é mais importante para uma pessoa: o conhecimento e o aprendizado da escola ou o certificado? Qual o papel da escola e qual o papel da família?

[percepção de qualidade] Você está satisfeito com a escola de seu filho? O que você destacaria de bom? Tem alguma crítica? O que seria uma escola ideal para você?

### **# Hierarquia de Gastos e Consumo**

Casa é própria ou alugada? Tem carro, moto? TV a cabo? Paga luz? Computador (PC ou notebook?), Tablet? Celular (que tipo)? Acesso à internet? TV, geladeira, fogão, micro-ondas (qual o estado, quanto tempo de uso)? Móveis: verificar estado. Quais as atividades de lazer? Faz refeições fora? Contrata alguém para algum serviço na casa?

Tem hábito de poupar? Se não, já teve no passado? Tem dívidas? [Caso sim] Como está lidando com isso?

Que investimentos ou gastos gostaria ou precisa fazer e não tem condições agora? Qual seria a próxima aquisição?

## 8.2

## Narrativas de vida dos entrevistados da NCM

Nome (Irmãos / Filhos)	Breve história de vida e acontecimentos críticos relevantes (NCM Particular Asfalto)
Alice (2 / 3)	Nascida e criada na favela Morro dos Macacos. Infância considerada "normal", sem grandes privações. Os pais sempre foram comerciantes e os lucros do negócio permitiam um sustento da família sem que ela e sua irmã passassem necessidades. Conseguiram sair da favela e se mudar para o "asfalto", no bairro de Vila Isabel. Pais se separaram quando era adolescente. Gravidez precoce aos 16 anos ("eu na minha adolescência fiz umas besteirinhas, tipo, engravidar com dezesseis anos, tive uma filha muito nova..."). A filha mais velha não conheceu o pai, que "sumiu". Interrompeu os estudos no ensino médio por causa da gravidez, mas retomou mais tarde para completar o ensino básico. Iniciou um curso superior em pedagogia, mas interrompeu no meio. Passou em dois concursos para professora do município e ocupa essa função até hoje.
Carina (2 / 1)	Nascida em Cordovil e criada em diversos bairros do subúrbio carioca. Pai faleceu quando tinha seis anos de idade. Relata ter passado por muita dificuldade durante um período de sua infância, após a morte do pai, chegando a passar fome ("acabava o pão não tinha dinheiro para comprar pão, e não tinha nada para comer"). Engravidou precocemente aos 15 anos. Filha mais velha não conheceu o pai, que "sumiu". Apesar da gravidez precoce, conseguiu concluir o ensino médio sem interrupções. Mas a maternidade interrompeu o sonho de fazer um curso superior. Precisou começar a trabalhar em empregos semiqualeificados como atendente de telemarketing. Acumulava dois empregos ao mesmo tempo para sustentar a filha. Um dos empregos era terceirizado por uma empresa de telefonia, que gostou de seu desempenho e a contratou, o que melhorou sua situação financeira. Ela retomou os estudos e fez um curso de tecnólogo em RH.
Anelise (2 / 2)	Nascida e criada em um conjunto habitacional de baixa renda na Penha, subúrbio do Rio. Pai era alcoólatra e faleceu antes de ela entrar na adolescência [ela não se recorda exatamente que idade tinha]. Infância de muita carência, relata que o pai chegou a caçar pombo para terem o que comer. Teve uma breve interrupção nos estudos no ensino médio por um ano, mas concluiu quase no tempo certo. Chegou a iniciar um curso superior em marketing mas desistiu porque precisava trabalhar. Começou a trabalhar aos 18 anos. Casou-se aos 20 anos com Edmilson, e engravidou logo em seguida. Ocupou posições de baixa qualificação, tais como telefonista, recepcionista, promotora de vendas, vendedora de loja etc. Seu último emprego, de melhor qualificação, foi como auxiliar administrativo, em uma empresa de aparelhos de GPS. Foi demitida recentemente e o padrão de vida da família caiu muito.
Rita (2 / 1)	Nascida e criada no interior do Ceará. Pais tinham boas condições financeiras. Não teve interrupção nos estudos. Veio para o Rio de Janeiro depois que conheceu o marido, Geraldo. No início, teve empregos de qualificação mais baixa, como vendedora, manicure etc. Fez um curso superior em pedagogia, prestou concurso para a prefeitura e hoje é professora assistente do município. Planejou com cuidado a gravidez, e foi ser mãe só depois que estava financeiramente estabilizada.
Geraldo (7 / 1)	Nascido e criado no interior do Ceará, teve uma infância de muita carência material em uma família de sete irmãos. Trabalhava na lavoura com os pais desde os sete anos de idade. Não frequentou a escola e migrou para o Rio de Janeiro aos 15 anos, ainda analfabeto, para trabalhar em restaurantes lavando pratos. Melhorou de vida, mesmo sem estudos pela força e competência de seu trabalho em restaurantes e casas noturnas. Chegou a chefe de segurança, época em que o padrão de vida da família melhorou muito. Quando a casa onde trabalhava fechou, ficou desempregado e nunca mais conseguiu um trabalho com salário à altura de seu último emprego, pois o mercado passou a exigir maior escolaridade. Hoje Geraldo faz bicos como segurança, e iniciou os estudos há pouco tempo, para "recuperar o tempo perdido".

Andressa (3 / 3)	Nascida na favela do Vidigal, mudou-se criança para o bairro do Engenho Novo, onde mora até hoje. Pais se separaram quando ela era jovem ainda. Revela traumas em relação à separação dos pais. Relata que ela e suas duas irmãs tiveram uma infância considerada pobre, mas não menciona incidentes marcantes. Teve dois filhos do primeiro casamento. O ex-marido era depressivo e cometeu suicídio, o que foi um grande choque para seus dois filhos ainda pequenos. Ingressou no mercado de trabalho aos 15 anos, como Jovem Aprendiz, mas não interrompeu os estudos e concluiu o ensino médio no tempo correto. Depois de concluir o ensino médio, trabalhou em empresas de telemarketing, fez cursos técnicos em radiologia e contabilidade, iniciou um curso de psicologia e parou. Mais recentemente, conseguiu um emprego em uma creche, o que a motivou a cursar pedagogia, o qual conseguiu concluir. Casou novamente, com Laerte, com quem teve um filho recentemente.
Dulce (2 / 2)	Nascida e criada em Vila Isabel, bairro de classe média da zona norte do Rio. Não conviveu com o pai, que tinha outra família. Ela mal o conheceu. Engravidou precocemente aos 17 anos, o que a fez interromper brevemente os estudos, mas conseguiu completar o ensino médio. A maternidade lhe tirou o sonho de iniciar um curso superior em farmácia. Teve "alguns trabalhos", mas nada na área que gostaria, que é de laboratório químico. Conseguiu fazer um curso técnico em patologia, mas não conseguiu emprego na área. O pai do primeiro filho faleceu e se casou novamente com Nelson, com quem teve um filho recentemente. Atualmente não trabalha para se dedicar ao filho pequeno.
Nelson (2 / 1)	Nascido e criado em Ramos, bairro do subúrbio carioca. Pai se separou da mãe e saiu de casa quando ele tinha 13 anos. Infância de muita carência material. Começou a trabalhar aos 14 anos como camelô. Durante um tempo, ainda adolescente, seu salário era o principal sustento da casa. Não interrompeu os estudos e completou o ensino médio no tempo certo. Além de camelô, teve vários empregos de baixa qualificação, como auxiliar de serviços gerais, por exemplo. A situação melhorou quando passou no concurso para os Correios e o salário aumentou. Sua história de vida é repleta de eventos de superação. Mesmo estudando somente em escolas públicas, e trabalhando ao mesmo tempo, passou no vestibular para Química para a UERJ e passou em primeiro lugar na bolsa do ProUni para cursar Direito na universidade Estácio.
Miriam (2 / 1)	Nascida e criada em Olaria, bairro do subúrbio do Rio. Não conviveu com o pai, que se separou logo que ela nasceu, e a rejeitava por ele. Foi criada pela mãe e pela avó materna. Começou a trabalhar aos 17 anos, como vendedora em loja de autopeças. Hoje trabalha como manicure autônoma. Teve uma breve interrupção nos estudos por um ano, mas completou o ensino médio. Engravidou mais tarde do que a média (do grupo) de seu único filho, aos 27 anos. O pai do menino não é presente e mal conhece o filho.
Diana (7 / 2)	Nascida e criada na Abolição, bairro do subúrbio carioca. Conviveu com o pai e a mãe durante toda a sua criação. Não houve tantas privações materiais na infância, mas levava-se uma vida austera, pois eram sete irmãos para serem sustentados pela mãe, lavadeira, e o pai, funcionário público. Não interrompeu os estudos, completou o ensino médio no tempo normal e alguns anos depois iniciou um curso superior em educação física, no qual se informou. Não precisou trabalhar durante o ensino médio. Como era a caçula da casa, seus irmãos trabalhavam e lhe pouparam da necessidade de ter que trabalhar para que ela focasse os estudos. Ficou quatro anos sem trabalhar nem estudar. Começou a trabalhar durante o curso superior. Seu primeiro emprego foi em um banco e hoje atua na área de vendas do jornal O Globo. Foi mãe do primeiro de seus dois filhos bem mais tarde, já aos 38 anos de idade.
Lúcio (3 / 2)	Nascido e criado na favela do Cantagalo. Conviveu com o pai e a mãe durante toda a sua criação. Sua infância foi marcada por carência material, mas não relata ter havido nenhum evento marcante, segundo ele, exceto o fato de ver amigos levados pelo crime e depois assassinados. Começou a trabalhar como entregador do jornal O Globo aos 18 anos e interrompeu os estudos no primeiro ano do ensino médio: ficou muito cansativo trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Voltou a estudar dois anos mais tarde por um convênio da empresa com o supletivo de uma escola e completou o ensino médio. Iniciou um curso superior em administração, mas parou no meio. Cresceu na empresa, foi recebendo promoções e virou

	supervisor. Depois ocupou posições de maior qualificação no ramo logístico, uma época em que ele e a mulher tinham um padrão de vida melhor. Com a crise econômica, foi demitido, ficou desempregado um período e voltou a se recolocar, porém com salário bem mais baixo.
Clarissa (2 / 2)	Nascida e criada no Cachambi, bairro do subúrbio carioca, somente pela mãe e pela avó. Segundo Clarissa, o "pai é desconhecido". Revela ter tido uma infância de muita carência material; ela e sua irmã, de outro relacionamento, passaram muito "aperto". Clarissa teve muitas interrupções no ensino médio e parou definitivamente de estudar, no primeiro ano de ensino médio, aos 20 anos quando começou a trabalhar em uma fábrica de medicamentos, como embaladora, única função que exerceu e na qual ficou por cerca de 30 anos. Concluiu o ensino médio muitos anos mais tarde por incentivo da empresa, em uma parceria com o SESI. Engravidou de seu primeiro filho aos 29 anos.
Jonas (3 / 2)	Nascido no Pará, veio para o Rio aos cinco anos e foi criado em um cortiço (uma "cabeça de porco", segundo ele) no bairro do Catumbi. Não conheceu seu pai e foi criado junto com seus dois irmãos apenas pela mãe. Jonas relata que teve uma infância de extrema carência material ("passei fome"). Sua trajetória escolar foi muito irregular e cheia de percalços. Parou pela primeira vez antes de concluir o antigo ensino primário. Concluiu o ensino fundamental num esquema similar ao que hoje é o ENCCEJA, por meio de provas, sem frequentar aulas. Começou a trabalhar aos 16 anos como office boy. Concluiu os estudos muitos anos depois em uma parceria do SESI com a empresa farmacêutica em que trabalha até hoje, em uma posição de qualificação mais elevada do que as que exerceu quando mais jovem.
Inês (2 / 2)	Nascida e criada em Santa Teresa, em uma rua que dá acesso à favela do Morro da Coroa. Mãe faleceu quando tinha um ano de idade e foi criada pela avó. Cresceu revoltada com o fato de que o pai acabou se envolvendo e casando com uma prima. Engravidou aos 16 anos e saiu de casa para morar com Ronaldo, pai de seus dois filhos. Teve uma infância de classe média, mas experimentou uma queda de padrão de vida quando o pai ficou desempregado. Sua trajetória escolar foi sem interrupções. Completou o ensino médio e iniciou curso superior, mas trancou o curso logo no início e não voltou a estudar mais. Ela trabalhou como recepcionista e como vendedora em uma loja que seu pai tinha. Atualmente faz bicos como promotora de eventos.
Ronaldo (5 / 2)	Nascido e criado em uma favela em Anchieta. Pai faleceu quando tinha sete anos de idade, assassinado por ter se envolvido "com gente errada". Passou um período de enorme carência material: " Quando não tinha o que comer era esse angu, era só o angu, uma água com fubá e o sal". Mãe se casou de novo, teve outros dois filhos. Ronaldo relata ter tido carência de afeto também; o padrasto era alcoólatra e o rejeitava. Teve meningite aos 15 anos e quase morreu. Estudou apenas até a sétima série do antigo primeiro grau, e largou os estudos aos 16 anos (forte defasagem idade-série). Começou a trabalhar cedo, aos 15 anos de idade, como office boy. Aos 18 anos foi trabalhar como camelô, profissão que exerce até hoje.

<b>Nome (Irmãos / Filhos)</b>	<b>Breve história de vida e acontecimentos críticos relevantes (NCM Particular Favela)</b>
Ana Lúcia (4 / 3)	Nascida e criada em Realengo, bairro do subúrbio carioca. Começou a trabalhar aos 14 anos no controle de qualidade de uma fábrica de peças íntimas. Tinha uma relação muito difícil com o pai alcoólatra, saiu de casa aos 15 anos para trabalhar como babá e logo em seguida interrompeu os estudos ainda no ensino fundamental, alegando não aguentar o ritmo de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Voltou a estudar, conseguiu concluir o fundamental, mas interrompeu novamente os estudos no ensino médio ao engravidar aos 19 anos de idade. Ficou viúva cedo: o marido foi assassinado, confundindo com um criminoso, com duas filhas ainda pequenas para criar. Casou-se novamente com Márcio, com quem foi morar na favela da Chácara do Céu, e teve uma filha. Foi retomar os estudos e concluir o ensino médio cerca de 15 anos depois da última interrupção. Ocupou posições de qualificação média, como, por

	exemplo, gerente de compras de uma casa de entretenimento. Hoje trabalha como agente de saúde em uma empresa terceirizada da prefeitura.
Márcio (1 / 1)	Nascido e criado na favela da Chácara do Céu. É filho único de mãe solteira, fruto de uma relação extraconjugal. Não conviveu com o pai, que nunca quis manter contato com ele. Começou a trabalhar aos 12 anos de idade em vários subempregos informais: boleiro de quadra de tênis, “marrequinho” de supermercado, carregador de compra de feiras etc. Parou de estudar aos 20 anos de idade quando completou o ensino fundamental (forte defasagem idade-série). Voltou a estudar oito anos depois para concluir o ensino médio no EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Trabalha como motorista de van de transporte alternativo.
Rejane (4 / 4)	Nascida e criada na favela do Vidigal. Relata não ter passado por muitas dificuldades financeiras (“meu pai e minha mãe nunca deixou a gente passar”). Parou de estudar aos 14 anos quando completou o ensino fundamental porque “não gostava de estudar mesmo”. Engravidou pela primeira vez aos 17 anos. Tem quatro filhos de relacionamentos diferentes. Durante quatro anos não trabalhou nem estudou, “só gostava de baile”. Começou a trabalhar aos 18 anos na lavanderia de um hotel, e desde então trabalha em empregos de baixa qualificação. Hoje trabalha como auxiliar de serviços gerais.
Janaína (7 / 1)	Nascida em São Paulo, migrou para o Rio aos seis anos de idade para morar com a avó materna na favela do Vidigal, depois que a avó paterna que a criava faleceu. A mãe abandonou a família e o pai faleceu, vítima de doença de chagas, quando Janaína tinha 13 anos. Parou de estudar na sétima série do antigo primeiro grau, aos dezesseis anos (forte defasagem idade-série) para trabalhar como babá. Teve outros empregos de baixa qualificação, como faxineira e vendedora. Depois foi trabalhar na área de restaurantes e hoje atua como subchefe de buffet, uma ocupação mais qualificada. Janaína retomou os estudos muitos anos depois em supletivos. Ficou grávida da única filha que teve com seu marido Felipe aos 19 anos.
Felipe (5 / 1)	Nascido e criado na favela do Vidigal. Teve uma infância difícil. No início, morava com o pai, a mãe e quatro irmãos - todos do mesmo pai e da mesma mãe - na parte alta do morro, “perto do mato”. A vida foi melhorando “aos poucos”, até que se mudaram para a parte de baixo da favela, considerada mais nobre. Pai separou da mãe quando Felipe tinha 14 anos de idade. Ele parou de estudar na sétima série do antigo primeiro grau “para ser jogador de futebol”. O sonho do futebol não deu certo, Felipe entrou para o serviço militar e nunca mais voltou a estudar. Tentou voltar mais tarde para completar o ensino fundamental, mas relata que não teve motivação. Depois do quartel, foi trabalhar numa copiadora, como mecanógrafo, ocupação que exerce até hoje, vinte anos depois.
Jandira (7 / 3)	É irmã de Janaína, e veio também de São Paulo para o Rio aos doze anos, quando a avó que a criava faleceu, para morar com a outra avó na favela do Vidigal. Parou os estudos aos 17 anos, faltando um ano apenas para concluir o ensino médio. A avó a colocava para trabalhar como faxineira em casa de família e ficou difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Engravidou aos 20 anos de um primeiro relacionamento, cujo marido faleceu. Casou-se pela segunda vez com Saulo, com quem teve uma segunda filha. Há algum tempo trabalha como vendedora autônoma de peças íntimas femininas.
Saulo (2 / 2)	Nascido e criado na favela do Vidigal. Viveu com o pai e a mãe e é um dos poucos que não teve interrupção nos estudos e conseguiu fazer e concluir um curso superior (Economia). No momento está concluindo uma segunda graduação em Direito. Começou a trabalhar aos 19 anos em funções administrativas em uma operadora de plano de saúde.
Diva (3 / 2)	Nascida e criada na favela Cidade de Deus. Pais eram separados e foi criada só pela mãe. O pai, ausente em sua criação, faleceu quando tinha 12 anos. Passou muitas dificuldades na infância: “a gente comia muita salsicha, porque não tinha outra coisa”. Mudou-se para o morro da Formiga quando se casou com Renato, com quem teve seus dois filhos. Começou a trabalhar aos 14 anos, fritando hambúrguer em uma loja de uma rede de lanchonetes, e interrompeu os estudos aos 17 anos no final do ensino fundamental (já com forte defasagem idade-série), quando engravidou do primeiro filho. Voltou a estudar anos mais tarde para

	concluir o segundo grau em um supletivo. Hoje trabalha com o marido no pequeno comércio de lanches que abriram na favela.
Renato (3 / 2)	Nascido e criado na favela do morro da Formiga. Morou com os pais, que são juntos até hoje. Começou a trabalhar aos 14 anos como entregador de jornal. Parou de estudar logo depois aos 16 anos, no final do ensino fundamental com alguma defasagem idade-série, pois "não estava dando para conciliar os estudos, aí acabei dando prioridade ao dinheiro e não ao estudo". Voltou a estudar alguns anos mais tarde para concluir o ensino médio porque sentiu a falta de maior escolaridade para ter promoções na empresa em que trabalhava. Experimentou algum crescimento na carreira, chagando a ocupar a função de vendedor na empresa Ambev. Largou o emprego de carteira assinada para empreender, e montou uma lanchonete na favela. O negócio expandiu, com entregas para fora da favela, mas recentemente caiu com a crise econômica.
Rute (4 / 2)	Nascida e criada na favela do Vidigal. Foi criada com a mãe. Embora o pai fosse presente, se dividia entre duas famílias. Não interrompeu os estudos e concluiu o ensino médio em uma escola de formação de professores, quando trabalhou pela primeira vez como auxiliar de creche em um estágio. Hoje trabalha como inspetora da escola onde a filha estuda. Casou-se com Bruno com quem vive até hoje e teve duas filhas. Engravidou da filha mais velha aos 26 anos.
Bruno (4 / 2)	Nascido e criado na favela do Vidigal. Foi criado pelo pai, comerciante, e a mãe, dona de casa. Bruno é um dos poucos deste grupo que concluiu o ensino médio sem interrupções, sem defasagem idade-série, e chegou a iniciar o curso superior, que precisou ser interrompido por questões financeiras. Em relação à carência material, "a gente não tinha abundância, mas as coisas não faltavam". Primeiro emprego foi o serviço militar, aos 18 anos, onde ficou por dois anos. Depois exerceu tanto ocupações de média qualificação, como guia turístico e funções administrativas em bancos e galerias de arte, quanto ocupações de qualificação mais baixa, como motorista de van. Atualmente está desempregado e tenta recolocação.
Valéria (4 / 2)	Nascida e criada na favela da Rocinha, mudou-se para a favela do Vidigal, depois que se juntou a Reinaldo e foram morar. Foi criada só pela mãe e mal conheceu o pai, que a largou quando Valéria era criança para morar com outra família. Começou a trabalhar aos 14 anos como babá e parou de estudar com apenas o ensino fundamental completo. Engravidou aos 18 anos. Retomou os estudos 10 anos mais tarde e conseguiu concluir o ensino médio. Atualmente trabalha como agente de saúde da prefeitura.
Reinaldo (6 / 4)	Nascido e criado na Rocinha. Começou a trabalhar aos 10 anos de idade como boleiro de quadra de tênis. Largou os estudos na antiga sétima série do primeiro grau. Não teve convívio com o pai, que abandonou a família quando ele tinha seis anos de idade. Teve uma infância difícil, mas foi melhorando de vida aos poucos: Morava num barracinho. Era complicado. Mas hoje tenho a minha casinha graças a deus, comprei". Sempre ocupou profissões de baixa qualificação, como atendente e estoquista em pequenos comércios e na construção civil. Casou-se com Valéria, com quem tem duas filhas. Tem outras duas filhas de outro relacionamento, que moram com a mãe. Atualmente está desempregado e faz alguns biscates na comunidade.
Graziela (8 / 2)	Nascida e criada na favela da Chácara do Céu. Foi criada praticamente só pela mãe. Pai era alcóolatra e se separou da mãe quando ela era criança. Mãe teve oito filhos "de cada pai, praticamente", segundo Graziela. Começou a trabalhar aos 12 anos de idade, como faxineira em "casa de família". Mesmo trabalhando e estudando ao mesmo tempo, Graziela conseguiu terminar o ensino médio sem interrupções. Melhorou de vida depois que passou a trabalhar como dançarina em uma casa de shows folclóricos. Engravidou se seu primeiro filho aos 33 anos, uma exceção entre os integrantes da NCM.
Leila (8 / 4)	Nascida e criada na favela da Chácara do Céu. É irmã de Graziela. Foi criada praticamente só pela mãe. Pai era alcóolatra e se separou da mãe quando ela era bebê ainda. Mãe teve um filho "de cada pai, praticamente". Parou de estudar na sexta série do antigo primeiro grau, para trabalhar e ajudar as despesas de casa, pois a mãe ficou doente e ficou um período



	internada no hospital. Teve quatro filhos de dois relacionamentos diferentes. Engravidou pela primeira vez aos 16 anos. Retomou os estudos dezessete anos depois e conseguiu concluir o ensino médio.
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

<b>Nome (Irmãos / Filhos)</b>	<b>Breve história de vida e acontecimentos críticos relevantes (NCM Pública)</b>
Lauro (5 / 3)	Nascido e criado na Cruzada São Sebastião, um conjunto habitacional de baixa renda na zona sul do Rio de Janeiro. Ele e seus quatro irmãos foram abandonados pelo pai e pela mãe e criados pela avó, que os sustentava com o salário de empregada doméstica. Teve uma infância de muita carência material: "fui criado jogado no meio da rua e pra comer eu pegava legume, fruta, tirava de dentro daquela lixeira ali". Começou a trabalhar ainda menino como boleiro de quadra de tênis em clubes de elite da zona sul carioca, e depois ocupou várias posições de baixa qualificação, tais como auxiliar de mecânica em uma autorizada de ar-condicionado, técnico de equipamentos em academias etc. Hoje trabalha como caseiro. Parou de estudar no ensino fundamental e não voltou a estudar. Casou-se com Angélica, com que teve três filhos e se mudou para uma favela em Cordovil, subúrbio carioca.
Angélica (5 / 3)	Nascida e criada no morro do Chapéu Mangueira, uma favela situada no Leme, zona sul carioca. Não conviveu com o pai, que abandonou a sua mãe grávida para ficar com outra mulher que também havia engravidado na mesma época. Angélica só foi conhecer o pai quando já adulta. Ela e seus quatro irmãos foi criada pela mãe e pela avó, junto com primos em uma casa na favela que abrigava 15 pessoas. Com tantas crianças para sustentar, é natural que sua infância tenha sido carente ("ela [avó] fazia aquela panela de comida, que também não passávamos fome, mas não era aquela fartura porque não tinha como com aquela quantidade de filhos ... Ela fazia um "capitão" que ela chamava, amassava e dava para todos os netos") Começou a trabalhar aos 16 anos como Jovem Aprendiz em um banco e passou a estudar em um supletivo à noite, mas conseguiu completar o ensino médio. Trabalhou em vários empregos de baixa qualificação, tais como auxiliar de serviços gerais, copeira e garçone. NO momento se encontrava desempregada. Engravidou do primeiro de seus três filhos com Lauro aos 19 anos.
Aurélio (8 / 3)	Foi criado na favela Cidade de Deus. Mora em uma favela que se originou de uma invasão em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, em que foi um dos moradores originais. Pais eram analfabetos, foi criado em uma família com sete irmãos. Parou os estudos na sétima série do antigo primeiro grau, segundo ele por trauma da irmã mais velha, que batia nele quando ia mal na escola. Começou a trabalhar cedo, na adolescência, vendendo água no sinal, e desde então sempre trabalhou em funções de baixa qualificação. Hoje trabalha como ajudante de serviços gerais em uma empresa terceirizada da prefeitura.
Ilda (5 / 1)	Ilda nasceu e foi criada na favela do Cantagalo e se mudou aos 10 anos de idade para a Rocinha. Foi criada só pela mãe. Seu pai faleceu quando tinha um ano de idade. Ela relata ter tido uma infância difícil. Sua mãe sustentava os cinco filhos com seus rendimentos de empregada doméstica, sendo que uma irmã faleceu ainda criança. Estudou somente até o antigo primário, já com defasagem idade-série, porque "não tinha paciência para estudar", e optou por começar a trabalhar aos 13 anos, já fora da escola, como doméstica. Sempre trabalhou em funções de baixa qualificação e atualmente é cuidadora de crianças. Nenhum dos irmãos foi muito longe nos estudos. As duas irmãs engravidaram cedo e largaram os estudos (uma engravidou aos 15 e outra aos 16 anos). Ilda engravidou aos 18 anos e teve uma filha apenas.

Milton (5 / 1)	Milton é nascido e criado na favela da Rocinha. Ele e mais quatro irmãos tiveram uma infância muito pobre. Uma irmã faleceu ainda criança. Moravam em um barraco de madeira construído sobre uma vala que alagava toda vez que chovia mais forte. Não conheceu o pai, e sua mãe, analfabeta, "sempre trabalhou com negócio de doméstica". A mãe casou novamente e seu padrasto era alcóolatra. Milton começou a trabalhar ainda criança: "sempre trabalhei, desde moleque fui engraxate, fui boleiro, negócio de tênis. Aí depois fui servir o quartel". Trabalha em um pet shop há 20 anos exercendo basicamente a mesma função. Aos poucos foi se desinteressando pelos estudos e parou no ensino primário, aos 14 anos, já com forte defasagem idade-série.
Alba (5 / 1)	Alba é irmã mais nova de Milton e passou pelas mesmas dificuldades de seu irmão quando criança ("nós não tínhamos nem o que comer"). Diz que quando nasceu "quase caiu na vala" que passava debaixo do barraco onde morava. Também não conheceu seu pai, que "sumiu no mundo". Teve que largar os estudos cedo - frequentou apenas a primeira série do primário - para cuidar da mãe, que adoeceu quando tinha 11 anos de idade, e ajudar no sustento da casa com a renda que conseguia tomando conta de crianças pequenas. Todos os irmãos tiveram que seguir o mesmo caminho: largar os estudos e trabalhar precocemente para sustentar a casa. Alba engravidou relativamente tarde em relação às outras mulheres da vizinhança. Teve um filho aos 28 anos, fruto de um relacionamento passageiro. O pai não foi morar com ela, mas assumiu o filho e ajuda bastante financeiramente. Alba continua como cuidadora de crianças até hoje, profissão que começou a exercer desde criança.
Almir (3 / 3)	Almir é nascido e criado na favela do Cantagalo, na zona sul do Rio de Janeiro, onde mora até hoje. Não conheceu o pai, que abandonou sua mãe antes de ele nascer. Seus dois irmãos são de pais diferentes já falecidos. Foi criado por sua mãe e um padrasto, o quarto relacionamento de sua mãe. Foi pai aos 16 anos e teve que interromper os estudos ainda no ensino fundamental, e já com forte defasagem idade-série, para trabalhar e sustentar o filho. Começou a trabalhar em empregos de baixa qualificação (mensageiro, office boy etc.). Voltou a estudar e completou o ensino fundamental. Aos 17 anos, conseguiu concluir o ensino médio. Conseguiu uma colocação em uma empresa de administração imobiliária e teve algum crescimento, ocupando hoje um cargo administrativo. Almir tem três filhos, cada qual de um relacionamento diferente. Sua atual mulher também tem um filho de outro relacionamento, que mora na casa junto com a filha menor do casal.
Teresa (7 / 2)	Teresa nasceu no Irajá, subúrbio do Rio, e foi morar no morro da Formiga, na zona norte, ainda muito criança. Ela é a mais velha de sete irmãos, três dos quais são de outros dois relacionamentos da mãe. O pai saiu de casa quando ela tinha sete anos de idade, passando a ter relação distante com os filhos a partir daí e também não ajudava financeiramente. Segundo Teresa, "a minha mãe só tinha os relacionamentos dela", e nunca houve uma presença paterna em casa. Sendo a mais velha, coube então a ela a tarefa de cuidar dos mais novos para que a mãe pudesse trabalhar e sustentar a casa. Teve uma vida de muita carência material: "condição para comer, hoje tinha, amanhã não tem, tinha dia que a gente tinha que dividir a comida". Com tamanha responsabilidade, foi difícil levar os estudos. Parou no sexto ano do ensino fundamental, aos 15 anos, já com forte defasagem idade-série, quando engravidou de seu primeiro filho de um relacionamento que não deu certo. Voltou a estudar, mas parou no segundo ano do ensino médio, depois que teve a segunda filha com Lino. Teresa trabalha como diarista, ocupação que exerceu desde que começou a trabalhar.
Lino (3 / 2)	Lino é nascido e criado no morro da Formiga, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Teve uma infância pobre: morava com seus pais e dois irmãos em um barraco de estuque no alto do morro. Começou a trabalhar aos 14 anos como office boy, mas não interrompeu os estudos e conseguiu concluir o ensino médio. Tem uma filha 14 anos de um primeiro relacionamento que mora com a mãe. Hoje atua como auxiliar administrativo em uma ONG da comunidade. Mora com a atual esposa Teresa, com quem tem uma filha, e um enteado do primeiro relacionamento de Teresa.
Alexandra	Nascida e criada no morro da Formiga, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Morava em um barraco de estuque com sua avó e vários parentes. Eram ao todo 15 pessoas morando em um barraco apertado: "um montão de primos, tudo na mesma casa, ficava aquela confusão.

(4 / 4)	A gente dormia no chão, cada um num canto da casa, a casa pequeninha antigamente". O pai de Alexandra abandonou a mãe antes que ela o conhecesse. A vida de Alexandra ficou muito crítica quando a mãe, abandonada por outro companheiro, contraiu tuberculose. Teve que começar a trabalhar como acompanhante de uma idosa aos 14 anos e largou os estudos, tendo concluído apenas o ensino primário. Alexandra teve quatro filhos de diferentes relacionamentos e vive com Lasmar, que não é pai de nenhum de seus filhos. Lasmar, por sua vez tem dois filhos de outro relacionamento, um dos quais mora com o casal.
Lasmar (2 / 2)	Lasmar é de Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense. Mudou-se recentemente para o morro da Formiga depois de se empregar um condomínio no bairro da Tijuca, perto do morro. Conheceu Alexandra e foi morar com ela e seus dois filhos mais novos. Recentemente, trouxe o filho mais velho para morar com ele ("ele estava morando com a mãe dele, mandou praticamente ele embora de casa, aí ele veio para cá"). Lasmar é um dos poucos que conseguiu completar o ensino médio sem interrupções, embora com alguma defasagem idade-série. Estudava e trabalhava ao mesmo tempo desde os 15 anos de idade. Iniciou como servente de pedreiro e continuou a ocupar funções de baixa qualificação, como camelô e conferente de estoque. Hoje trabalha como porteiro.
Cecília (8 / 2)	Cecília nasceu em Nilópolis, município da Baixada Fluminense, mas ainda criança foi morar com a avó no morro da Formiga. Seu pai biológico largou a mãe logo depois que ela nasceu. Sua mãe ficou em Nilópolis por um período, mas depois se juntou a ela. É mais uma das histórias de mães que entregam temporariamente os filhos para os avós criarem por não terem como sustentá-los. No caso da mãe de Cecília, eram 8 filhos, frutos de alguns relacionamentos diferentes da mãe. Cecília é a irmã mais velha, e por isso teve que arcar com a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos, quando toda a família veio de vez para o morro da Formiga morar com a avó em um barraco apertado e precário de estuque no alto do morro, que ficava "no meio do mato". O barraco era desprovido de água encanada, saneamento e sequer tinha banheiro ("tinha que fazer as necessidades num lugar e jogar fora, entendeu?"). Em função da carga de trabalho e responsabilidade precoce, Cecília parou de estudar quando concluiu o ensino primário, aos 12 anos de idade. Ajudava a cuidar dos irmãos e trabalhava em um parque de diversões, para ajudar a sustentar a casa. Depois passou a trabalhar como empregada doméstica, função que exerce até hoje. Dos seus quatro irmãos homens, três se desviaram para o crime. Um faleceu e dois estão detidos. Engravidou de sua primeira filha aos 15 anos. No quarto mês de gravidez, um deslizamento de terra derrubou o barraco. A prefeitura cedeu uma casa na parte mais baixa do morro, e hoje Cecília mora em uma casa construída nesse terreno com Jeferson, o pai de suas duas filhas.
Jeferson (4 / 2)	Jorge, marido de Cecília, é nascido e criado no morro da Formiga. Foi criado pela mãe e um padrasto. O pai biológico abandonou sua mãe ainda grávida e "ganhou o mundo". Eram quatro irmãos, frutos de três relacionamentos diferentes, e mais o filho do padrasto que o criou, que veio a falecer depois. Teve uma infância de muita carência material ("minha mãe não tinha condições de dar o bom e do melhor para a gente, só o básico mesmo, arroz com feijão") em um barraco de estuque, feito de barro e madeira da mata. Parou de estudar aos 16 anos, no segundo ano do ensino médio ("depois disso começa a namorar, e aí começa a matar aula para namorar, para jogar bola, aí não dei tanta importância para o estudo, aí que eu não terminei"). Foi servir o quartel, engravidou Cecília, e nunca mais voltou a estudar. Depois do quartel, trabalhou em supermercados em funções pouco qualificadas. Teve uma oportunidade para trabalhar na área de informática de um desses supermercados por ter tido feito um curso de digitação. Hoje trabalha como porteiro.
Raimunda (5 / 1)	Nascida e criada no morro da Formiga, Raimunda é um dos casos conseguiram completar o ensino médio sem interrupções e na idade certa. Relata não ter passado por grandes dificuldades financeiras, apesar da família grande - eram cinco irmãos -, porque seu pai ganhava relativamente bem, era operador de máquinas de uma empresa multinacional - e sua mãe também trabalhava como auxiliar de cozinha. É também um dos poucos casos de arranjos familiares menos complexos, com pai e mãe presentes e genitores de todos os filhos. Raimunda começou a trabalhar quando ainda estudava, aos 16 anos, como caixa de supermercado. Casou-se e em seguida engravidou de sua única filha Yasmim aos 21 anos. Ficou um período sem trabalhar para cuidar da filha e depois voltou a se empregar em supermercados como caixa. Hoje tem uma ocupação mais qualificada, atuando na área

	administrativa de compra de suprimentos de um hospital público. Ela se separou do pai de Yasmim [período não revelado] e hoje mora com a filha e um namorado.
Cátia (2 / 2)	Nascida e criada no morro da Formiga, Cátia revela ter tido uma infância sem grandes dificuldades financeiras ("como pobre a gente tinha as coisas direitinho"). A família era relativamente pequena e seu pai, fiscal de um órgão público, ganhava relativamente bem para os padrões de uma família moradora de favela. Cátia e sua irmã tiveram a oportunidade de um estudo diferenciado: o colégio Pedro II. Por influência de contatos de seu pai na burocracia pública, conseguiram entrar no colégio sem necessidade de concurso público. Mas a gravidez precoce de sua primeira filha Clara, aos 16 anos, fez Cátia largar o colégio e concluir o ensino médio em um curso supletivo à noite. Ela tem uma segunda filha pequena de seu relacionamento com Jackson, que não é pai de Clara. Cátia é uma das poucas deste grupo que iniciou um curso superior. Chegou a cursar dois anos de Pedagogia, mas desistiu. Hoje atua no atendimento do negócio familiar informal de venda de quentinhas que mobiliza toda a família.
Jackson (3 / 1)	Jackson é nascido e criado no morro da Formiga. Ele não cita nenhum fato marcante em termos de carência material em sua infância ou adolescência. Parou os estudos no segundo ano do ensino médio para se dedicar ao trabalho e porque "era de mim, eu não queria estudar". Mesmo faltando tão pouco, Jackson nunca mais voltou a estudar. Sempre exerceu ocupações de baixa qualificação. Começou a trabalhar como auxiliar de serviços gerais, depois foi auxiliar de eletricitista, moto taxista na comunidade e hoje atua como motoboy, fazendo entregas de quentinhas do negócio da família.
Janete (15 / 1)	Janete nasceu no interior da Paraíba em uma família muito grande. Eram quinze irmãos, mas quatro morreram. Ela cresceu na lavoura onde seus pais, ambos analfabetos, eram trabalhadores rurais e vendiam o que colhiam em feiras. Desde cedo, todos os filhos ajudavam na roça, plantando e capinando a terra. Trabalhando o dia inteiro, não sobrava tempo para ir à escola. Janete revela que entrou em uma sala de aula pela primeira vez aos 16 anos. Veio para o Rio de Janeiro logo depois, aos 17 anos, praticamente analfabeta, para tentar a vida na cidade, e ajudar os pais que passavam por dificuldades na terra natal. Aos poucos, a família inteira veio para o Rio; um irmão foi puxando o outro. Janete chegou a estudar um pouco mais depois que chegou no Rio, mas concluiu apenas o ensino primário. Trabalhou como babá, atendente de lanchonete, e há dez anos trabalha por conta própria vendendo cosméticos. Casou-se com João Carlos e engravidou de sua única filha aos 21 anos.
João Carlos (5 / 1)	João Carlos foi criado no interior do Alagoas. Trabalhava desde os sete anos com seu pai e seus irmãos na lavoura, "cortando cana, limpando mato e queimando coivaras". Assim como sua mulher Janete, começou a frequentar a escola tarde, aos 13 anos de idade, mais por incentivo de sua tia do que seu pai, que priorizavam o trabalho. O pai era alcóolatra e teve filhos de outros relacionamentos que João não conhece. Sua mãe deu luz a quinze filhos, mas apenas cinco sobreviveram. João migrou para o Rio de Janeiro para tentar a vida na cidade aos 19 anos, "com a cara e a coragem". Diferente de sua esposa, havia concluído a sétima série do fundamental, mas não deu continuidade aos estudos depois que chegou no Rio. Começou a trabalhar em obras, depois em uma fábrica de sardinhas, e hoje acumula dois empregos: porteiro e atendente de lanchonete.
Cleide (3 / 2)	Cleide é nascida e criada na Rocinha. Estudou só até a quarta série do ensino primário. Inúmeras repetências e a forte defasagem idade-série foram aos poucos desestimulando Cleide, e aos 16 anos ela parou de estudar e começou a trabalhar como babá, para ajudar no sustento da casa após o falecimento do pai. Cleide tem mais dois irmãos e todos pararam os estudos muito cedo e seguiram o mesmo caminho, trabalhando como empregadas domésticas. Atualmente ela e o marido Antônio têm uma pequena papelaria na comunidade, de onde tiram o seu sustento. O casal tem duas filhas. Cleide engravidou da primeira filha aos 23 anos de idade.

<p>Viviane (2 / 2)</p>	<p>Viviane é filha de pais nordestinos que migraram para o Rio de Janeiro e se instalaram na favela do Cantagalo. Ela relata que seu pai, comerciante, e sua mãe, empregada doméstica, nunca "deixaram faltar nada em casa" para ela e sua irmã, e não passou necessidades. Engravidou de sua primeira filha aos 17 anos, de um relacionamento fortuito. O pai no começo era mais presente, mas foi se afastando aos poucos. Viviane teve que interromper os estudos - estava no meio do segundo ano do ensino médio - em função da gravidez precoce. Logo depois que a primeira filha nasceu, foi procurar trabalho e arrumou um emprego de recepcionista em uma clínica veterinária, onde trabalha há 21 anos na mesma função. Ela retornou aos estudos oito anos depois que a filha nasceu para concluir o ensino médio em um supletivo oferecido na própria comunidade. Casou-se pela segunda vez com Pedro, com quem vive até hoje e tem um filho de 13 anos.</p>
<p>Pedro (4 / 1)</p>	<p>Nascido e criado na favela do Cantagalo, zona sul carioca. Sua mãe sustentou os quatro filhos da família sozinha. Segundo Pedro, nunca houve uma figura paterna em casa, o que indica que são irmãos de relacionamentos diferentes da mãe. Sua infância e juventude foram marcadas pela carência material. Não faltava o "arroz e feijão", mas Pedro se virava para "ter as coisas", e começou a trabalhar com biscates muito cedo: atendente de locadora, trocador das Kombis que fazem o transporte na comunidade, ajudante de jardinagem etc. A necessidade do trabalho e a falta de gosto e vontade de estudar culminaram na interrupção dos estudos na terceira série do primário, aos 14 anos, já com imensa defasagem idade-série. Pedro relata que mal sabia ler, e sentia-se envergonhado por não conseguir ler bilhetes das namoradas. Mais tarde, com o gravador desligado, ele revelou ter tido um breve envolvimento com tráfico de drogas. Mas conseguiu se regenerar e teve seu primeiro emprego de carteira assinada em uma empresa de eletrônica. Quando entrou para uma administradora de imóveis, em um cargo administrativo, decidiu voltar a estudar por perceber que não conseguiria progredir na empresa com escolaridade tão baixa, e percorreu um longo caminho até concluir o ensino médio no esquema de supletivo.</p>
<p>Gláucia (3 / 2)</p>	<p>Nascida e criada no bairro de Olaria, Gláucia é uma das poucas nesse grupo que concluiu o ensino básico sem interrupções. O ensino médio foi feito à noite, para poder conciliar com o seu trabalho de atendente em uma lanchonete da rede McDonald's. Depois de concluir o ensino médio trabalhou em telemarketing. Casou-se aos 21 anos e engravidou logo depois. Ligada à gastronomia, passou a trabalhar de casa fazendo bolos para vender para fora. Atualmente ela é líder de uma equipe de vendedoras autônomas de uma empresa de cosméticos.</p>

### 8.3

#### Capital cultural dos informantes

Capital Cultural - NCM Investidora Asfalto							
Nome	Escolaridade			Ocupações			Capital Cultural
	Mãe	Pai	Entrev.	Mãe	Pai	Entrev.	
Alice	Primário incompleto	Primário incompleto	Superior Incompleto	Comerciante	Comerciante	Professora Municipal	6,75
Jair	Fundamental incompleto	Desconhecido	Fundamental incompleto	Doméstica	Desconhecido	Motorista	3,75
Carina	Ensino Médio Incompleto	Primário	Superior Completo (Tecnólogo)	Cobrador de ônibus	Serralheiro	Auxiliar Administrativo	7,50
Aldo	Primário	Primário	Superior incompleto	Dona de Casa	Mecânico	Analista de PCP	7,25
Anelise	Primário	Fundamental incompleto	Ensino Médio	Doméstica	Operador de Gráfica	Auxiliar Administrativo	6,00
Edmilson	Superior	Superior	Ensino Médio	Advogada	Advogada	Motorista	9,50
Rita	Ensino Médio	Analfabeto	Superior	Professora	Fazendeiro	Professora Assistente	8,75
Geraldo	Analfabeta	Analfabeto	Primário Incompleto	Trabalhadora Rural	Pedreiro	Segurança	1,25
Andressa	Ensino Médio	Ensino Médio	Pós Graduação	Assistente Social	Motorista de Ônibus	Professora Municipal	10,75
Laerte	Primário completo	Fundamental incompleto	Ensino Médio	Dona de Casa	Motorista de Ônibus	Tosador	5,00
Dulce	Superior incompleto	Primário completo	Ensino Médio	Vendedora	Vendedor	Dona de Casa	6,50
Nelson	Ensino Médio	Superior	Superior incompleto	Dona de Casa	Suboficial Exército	Carteiro	8,00
Miriam	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Doceira	Desconhecido	Manicure	6,75
Diana	Primário Incompleto	Primário Incompleto	Superior	Lavadeira	Mecânico	Vendedora	7,25
Lucio	Primário completo	Desconhecido	Superior incompleto	Doméstica	Porteiro	Assistente de Logística	7,25
Clarissa	Primário completo	Desconhecido	Ensino Médio	Costureira	Desconhecido	Embaladora	4,75
Jonas	Fundamental completo	Desconhecido	Ensino Médio	Operadora de Produção	Desconhecido	Operador de Reciclagem	6,75
Inês	Superior	Ensino Médio	Superior Incompleto	Professora anos iniciais	Vendedor	Recepcionista	7,50
Ronaldo	Analfabeto	Ensino Médio incompleto	Fundamental incompleto	Doméstica	Feirante	Camelô	3,50

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Holt (1998)

Capital Cultural - NCM Investidora Favela							
Nome	Anos de Estudo			Ocupações			Capital Cultural
	Mãe	Pai	Entrev.	Mãe	Pai	Entrev.	
Ana Lúcia	Primário Incompleto	Analfabeto	Ensino Médio	Dona de Casa	Garçom	Agente de Saúde	5,00
Márcio	Primário Incompleto	Desconhecido	Ensino Médio	Doméstica	Desconhecido	Motorista de van	4,25
Rejane	Primário Incompleto	Desconhecido	Fundamental completo	Acompanhante de Idosos	Gerente Bar	Caixa Supermercado	3,50
Edvaldo	Analfabeta	Desconhecido	Primário Incompleto	Dona de Casa	Eletricista	Mecânico	1,25
Janaína	Primário completo	Desconhecido	Ensino Médio	Doméstica	Desconhecido	Sub chefe de buffet	5,75
Felipe	Primário completo	Desconhecido	Fundamental incompleto	Doméstica	Fiscal Comlurb	Mecanógrafo	3,50
Jandira	Primário completo	Primário completo	Ensino Médio Incompleto	Doméstica	Pedreiro	Vendedora autônoma	4,25
Saulo	Fundamental completo	Fundamental completo	Superior Completo	Atendente de loja	Estucador de Gesso	Estagiário	7,75
Diva	Primário completo	Desconhecido	Ensino Médio	Auxiliar de Produção	Vendedor	Comerciante	5,75
Renato	Superior Completo	Primário completo	Ensino Médio	Professora	Entregador Jornal	Comerciante	7,50
Rute	Fundamental incompleto	Fundamental incompleto	Ensino Médio	Doméstica	taxista	Inspetora	6,25
Bruno	Fundamental completo	Fundamental completo	Superior Incompleto	Doméstica	comerciante	Motorista	7,25
Valéria	Analfabeta	Analfabeta	Ensino Médio	Doméstica	Pedreiro	Agente de Saúde	4,75
Reinaldo	Primário completo	Primário Incompleto	Fundamental Incompleto	Caixa Supermercado	Pescador	Ajudante de Obra	3,00
Graziele	Analfabeta	Ensino Médio	Ensino Médio	Doméstica	Passador de tinturaria	Dona de Casa	5,25
Silvio	Fundamental incompleto	Desconhecido	Fundamental Incompleto	Doméstica	Músico	Motorista	4,00
Leila	Analfabeta	Ensino Médio	Ensino Médio	Doméstica	Passador de tinturaria	Auxiliar de Serviços Gerais	5,25

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Holt (1998)

Capital Cultural - NCM não Investidora (escola pública)							
Nome	Anos de Estudo			Ocupações			Capital Cultural I
	Mãe	Pai	Entrev.	Mãe	Pai	Entrev.	
	Escolaridade	Escolaridade	Escolaridade	Ocupação	Ocupação	Ocupação	
Lauro	Primário completo	Ensino Médio	Fundamenta I Completo	Doméstica	Sargento Aeronáutica	Caseiro	5,00
Angelica	Fundamenta I Completo	Desconhecido	Ensino Médio	Doméstica	Desconhecido	Auxiliar Administrativo	6,75
Vânia	Primário completo	Primário Incompleto	Ensino Médio	Dona de Casa	Pedreiro	Professora Primária	5,50
Aurélio	Analfabeta	Analfabeto	Fundamenta I Incompleto	Doméstica	Servente de Obra	Ajudante Geral	2,25
Ilda	Fundamenta I incompleto	Desconhecido	Primário completo	Doméstica	Desconhecido	Cuidadora de Criança	3,25
Milton	Analfabeta	Desconhecido	Fundamenta I incompleto	Doméstica	Desconhecido	Auxiliar de Pet Shop	2,25
Sonia	Fundamenta I Completo	Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Dona de Casa	Comerciante	Desempregada	5,25
Almir	Primário completo	Analfabeto	Ensino Médio	Dona de Casa	Comerciante	Auxiliar Administrativo	5,25
Alba	Analfabeta	Desconhecido	Primário Incompleto	Doméstica	Desconhecido	Cuidadora de Criança	1,25
Josias	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Auxiliar Serviços Gerais	Pedreiro	Gari	6,75
Teresa	Fundamenta I incompleto	Desconhecido	Ensino Médio Incompleto	Doméstica	Motorista	Doméstica	4,75
Lino	Primário completo	Fundamental incompleto	Ensino Médio	Doméstica	Assessor Parlamentar	Auxiliar Administrativo	6,25
Alexandra	Primário Incompleto	Desconhecido	Primário completo	Doméstica	Desconhecido	Doméstica	2,25
Lasmar	Ensino Médio	Analfabeto	Ensino Médio	Professora Infantil	Estivador	Auxiliar de Serviços Gerais	5,50
Cátia	Ensino Médio	Fundamental Completo	Ensino Médio	Cozinheira	fiscal Detran	Atendente	6,50
Jackson	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio	Ensino Médio incompleto	Doméstica	Gerente de lanchonete	motoboy	6,25
Cecília	Analfabeta	Desconhecido	Primário completo	Doméstica	Vidraceiro	Doméstica	1,75
Jeferson	Primário completo	Primário completo	Ensino Médio incompleto	Doméstica	Tecelão	Porteiro	4,25
Raimunda	Fundamenta I Completo	Ensino Médio	Ensino Médio	Auxiliar de Cozinha	Operador de Máquina	Auxiliar Administrativo	7,50
Cleber	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Auxiliar de Serviços Gerais	Pedreiro	Montador Elétrico	6,75
Janete	Analfabeta	Analfabeto	Primário completo	Dona de Casa	Trabalhador Rural	Vendedora Autônoma	1,75
João Carlos	Analfabeta	Analfabeto	Fundamenta I Incompleto	Dona de Casa	Trabalhador Rural	Porteiro	2,25
Gislene	Analfabeta	Analfabeto	Primário completo	Dona de Casa	Trabalhador Rural	Dona de Casa	1,75
Genilson	Primário completo	Fundamental Incompleto	Fundamenta I Completo	Costureira	Operador de Máquina	Mototaxista	4,25
Cleide	Analfabeta	Analfabeto	Primário completo	Doméstica	Porteiro	Comerciante	1,75
Antônio	Primário completo	Primário completo	Ensino Médio	Merendeira	Segurança	Comerciante	4,75
Viviane	Primário Incompleto	Primário Incompleto	Ensino Médio	Doméstica	Comerciante	Recepcionista	4,25



Pedro	Fundamenta l Completo	Desconhecido	Ensino Médio	Doméstica	Desconhecido	Auxiliar Administrativo	6,75
Gláucia	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Dona de Casa	Militar Suboficial	Líder de Vendas	7,75
Edgard	Analfabeta	Desconhecido	Ensino Médio	Lavadeira	Segurança	Manipulador de Farmácia	4,75

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Holt (1998)

Capital Cultural - Classe Média Alta (CMA)							
Nome	Anos de Estudo			Ocupações			Capital Cultural
	Mãe	Pai	Entrev.	Mãe	Pai	Entrev.	
Regina	Superior	Superior	Superior	Professora	Advogado	Auditora	13,63
Vicente	Superior	Superior	Doutorado	Professora	Oficial Exército	Professor Universitário	15,63
Gustavo	Superior	Ensino Médio	Mestrado	Psicóloga	Publicitário	Gerente	14,00
Agatha	Pós- Graduação	Ensino Médio	Pós- Graduação	Advogada	Funcionário Público	Designer	13,88
Célio	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Professora Universitária	Professor Universitário	Gerente Informática	16,50
Elaine	Superior Incompleto	Superior	Pós- Graduação	Professora	Engenheiro	Médica	13,88
Arthur	Ensino Médio	Superior	Mestrado	Professora Primária	Engenheiro	Médico	13,38
Raquel	Superior	Superior	Superior	Professora	Advogado	Médica	13,25
Germano	Pós- Graduação	Doutorado	Mestrado	Diretora Escola	Diretor Empresa	Diretor Empresa	16,50
Laís	Mestrado	Doutorado	Pós- Graduação	Professora Universitária	Ministro Estado	Promotora Pública	15,75
Carolina	Ensino Médio	Superior	Mestrado	Dona de Casa	Advogado	Analista Sistemas	13,13
Miguel	Ensino Médio	Superior	Mestrado	Dona de Casa	Contador	Professor Universitário	14,13
Maria Fernanda	Superior	Superior	Doutorado	Dentista	Engenheiro	Psicóloga Pesquisadora	16,00
Lorenzo	Ensino Médio	Fundamental Completo	Pós- Graduação	Dona de Casa	Porteiro	Analista Sistemas	11,25
Daniela	Ensino Médio	Superior	Superior	Dona de Casa	Advogado	Gerente	12,63
Fátima	Superior	Superior	Pós- Graduação	Dona de Casa	Empresário	Estilista	13,63
Ciro	Doutorado	Doutorado	Superior	Professora Universitária	Professor Universitário	Empresário	15,50
Joyce	Superior	Superior	Pós- Graduação	Designer	Engenheiro	Economista	14,50
Rômulo	Ensino Médio	Superior	Superior	Dona de Casa	Oficial Exército	Empresário	12,63
Edna	Ensino Médio	Superior	Pós- Graduação	Dona de Casa	Oficial Exército	Gerente Empresa	13,13
Leopoldo	Ensino Médio	Superior	Pós- Graduação	Professora	Advogado	Empresário	13,63
Catarina	Pós- Graduação	Superior	Pós- Graduação	Fonoaudióloga	Gerente Empresa	Advogada	14,38
Anderson	Pós- Graduação	Superior	Doutorado	Fonoaudióloga	Engenheiro	Professor Universitário	15,88

Paula	Ensino Médio	Superior	Superior	Professora Primária	Engenheiro	Dentista	12,88
Alan	Superior	Superior	Superior	Professora Primária	Engenheiro	Gerente Empresa	13,38
Mariana	Mestrado	Superior	Pós-Graduação	Geógrafa	Geógrafo	Consultora	14,75
João	Ensino Médio	Superior	Mestrado	Secretária	Advogado	Professor Universitário	14,38

Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de Holt (1998)

## 8.4

### Depoimentos comparativos de pais e filhos de famílias da NCM Pública em relação a preferências musicais

Pais	Filho
<p><i>O que você gosta de ouvir?</i></p> <p>Pagode, Belo, Exaltasamba.</p> <p><i>Você é musical, gosta de ouvir...</i></p> <p>Gosto de pagode, às vezes fico ouvindo pagode fazendo minhas coisas, deixo tocar fazendo minhas coisas.</p> <p><i>Mais alguma coisa além de samba você gosta? Só samba mesmo?</i></p> <p>Não gosto de samba não, gosto de pagode.</p> <p>(Alba, NCM Pública)</p>	<p><i>O que você gosta de ouvir?</i></p> <p>Mais funk, rap, assim.</p> <p><i>Que tipo de funk e rap?</i></p> <p>Kevinho, tem muitos outros, Mc Livinho, muitos outros.</p> <p><i>Samba você gosta?</i></p> <p>Não.</p> <p><i>Além disso você ouve alguma coisa mais?</i></p> <p>Não.</p> <p>(Ilton, 15 anos, 1º ano ensino médio)</p>
<p>Eu gosto de ouvir tudo cara, eu não tenho uma preferência como uma só, não tenho. Eu gosto de Djavan, eu gosto de funk, eu gosto de pagode, eu gosto de tudo. Pagode antigo, não esses pagodes novos aí que eu não gosto muito não, mais os antigos. Fundo de Quintal, Zeca Pagodinho, essas paradas assim eu gosto. Esses novos agora, esses mela a cueca que fala, não gosto não. Eu não gosto é de forró, forró e rock.</p> <p><i>O funk você gosta?</i></p> <p>Da antiga também, da antiga, esses novos que tem muito xingamento, esses novos agora eu não gosto não.</p> <p>(Lasmar, NCM Pública)</p>	<p><i>O que você gosta de ouvir de música?</i></p> <p>Pagode, Funk, Rap.</p> <p><i>Que artistas você mais gosta?</i></p> <p>Vários, pagode, vários, pagode tem vários grupos que eu gosto, rap também, funk.</p> <p><i>O funk que você gosta é mais esse Funk tipo Anita, ou mais o Funk Pancadão?</i></p> <p>Pancadão.</p> <p>(Denílson, 15 anos, 8º ano fundamental)</p>
<p>Música eu gosto de pagode, samba. Gosto também de música gospel. Eu escuto mesmo na TV a cabo. Aí eu boto, vou fazendo minhas coisas e vou ouvindo.</p> <p><i>Tem alguma música que você não gosta?</i></p> <p>Rock. Eu acho que é muita aberração. Não gosto.</p> <p><i>Funk?</i></p> <p>Não muito.</p> <p><i>A Yasmim gosta de funk?</i></p>	<p><i>O que você gosta de ouvir?</i></p> <p>Pagode só. Ferrugem, esses cantor assim. Péricles também.</p> <p><i>Tem alguma música que você não curte?</i></p> <p>Rock, negócio chato.</p> <p>(Yasmim, 17 anos, 1º ano ensino médio)</p>

<p>Gosta. Ela gravou num pen drive aí, eu fiz ela tirar. Algumas fiz ela tirar, porque eu falei “não, não tem como ficar dentro de casa ouvindo esses palavrões horríveis”. Mas quando tem aqui na comunidade algum evento, a gente vai e escuta.</p> <p>(Raimunda, NCM Pública)</p>	
<p>Música tem alguma preferência?</p> <p>Mãe: Pagode.</p> <p><i>Algum tipo de música que você não gosta?</i></p> <p>Mãe: Funk. Ainda mais esses daí de palavrão, não gosto.</p> <p><i>Rock você já ouviu?</i></p> <p>Mãe: Não, não gosto.</p> <p><i>MPB?</i></p> <p>Mãe: Não.</p> <p><i>E você Jefferson?</i></p> <p>Pai: Gosto, charme, funk, pagode. Eu gosto de funk da antiga, não desses funks atuais aí.</p> <p><i>Alguma música que você não gosta?</i></p> <p>Rock.</p> <p>(Cecília e Jefferson, NCM Pública)</p>	<p><i>Que tipo de música você gosta?</i></p> <p>Funk, swing, alguns pagodes.</p> <p><i>Tem algum funk que você gosta mais assim? É mais tipo Anita ou mais tipo pancadão que você gosta?</i></p> <p>É pancadão [Risos].</p> <p><i>Pancadão? E como é que você aprendeu a gostar do funk?</i></p> <p>Na comunidade. Eles escutam, a gente escuta.</p> <p>(Ana Carolina, 13 anos, 7º ano fundamental)</p>

Fonte: elaborado pelo autor.