



Isabella Zappa

Ou isto ou aquilo: um estudo exploratório sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino de prestígio no Rio de Janeiro.

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a.Zaia Brandão

Rio de Janeiro
Março de 2013



Isabella Zappa

Ou isto ou aquilo: um estudo exploratório sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino de prestígio no Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof^a. Rosaly Hemengarda Lima Brandão
Zaia Brandão**
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis
Departamento de Educação – PUC- Rio

Prof^a Diana da Veiga Mandelert
UCP/RJ

Prof^a Denize Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de março de 2013

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

Isabella Zappa

Graduou-se em Pedagogia pela PUC-Rio em 2005. Pós graduou-se em Psicopedagogia pelo IBMR (Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação) em 2009. Trabalhou como educadora musical e professora do Ensino Fundamental em diversas instituições privadas do Rio de Janeiro. É professora do Ensino Fundamental I de uma escola particular do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Zappa, Isabella

Ou isto ou aquilo : um estudo exploratório sobre a escolha dos estabelecimentos de ensino de prestígio no Rio de Janeiro / Isabella Zappa ; orientadora: Zaia Brandão. – 2013.

115 f. : il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Escolha da escola. 3. Família e escola. 4. Qualidade de ensino. 5. Escolarização das elites. I. Brandão, Zaia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todas as forças interiores e ocultas, ao acaso e ao destino, que me fizeram, de maneira linda e tortuosa, percorrer esse caminho e chegar ao seu ponto final; que no fundo é sempre só mais um início.

Agradecimentos

À minha avó Aparecida Zappa pelo exemplo, carinho e preocupação constantes; pela família que ela formou, pelas lembranças de todos os dias e por sua simples existência que torna a minha mais feliz.

Aos meus pais Cristina e Renato pelo amor, exemplo de vida, investimento e fé nas minhas escolhas e conquistas. Pela paciência nos momentos difíceis, pela alegria compartilhada em cada passo.

Aos meus irmãos Lucas e Laura pelo amor, apoio, e paciência durante todo o processo.

Aos meus também queridos familiares Regina, Manoela, Carolina, João Pedro por também fazerem parte dessa família que me apoia e sustenta em todos os momentos.

A João Vicente, responsável pelos momentos de doçura, ternura e descontração.

À professora Zaia Brandão, pelo exemplo de pesquisadora e por todos os ensinamentos que estimularam em mim a paixão pela pesquisa, me fazendo descobrir um novo caminho.

À Giselle Zlot, pela amizade de tantos anos, pelos ensinamentos em tantos campos, pela dedicação, paciência e companheirismo que nos unem desde a graduação. E por me provar, todos os dias, que era possível.

À Conceição, pelo carinho e dedicação, pelos almoços, lanches, sucos e cafés fora de hora sem os quais não conseguiria terminar esse trabalho.

À turma de Mestrado de 2011, pela união, solidariedade, pelas palavras doces, críticas, discussões, risadas e cervejas que tornaram o processo mais prazeroso, divertido e menos espinhoso.

À Camila Moura, Lucía Alvarez, Beatriz Porto e Priscilla Corrêa pelo companheirismo pelas críticas, palavras de suporte e momentos de descontração.

À Nathalia Borges, Tamara Albu, pela amizade duradoura e pela companhia que persiste, de perto e de longe; pelo apoio incondicional e paciência infinita, sem os quais esse processo não teria sido possível.

À Ricardo e Antonia amigos queridos, parceiros de todos os momentos, pela cumplicidade e amizade que tornam meu caminho mais florido.

A todos os professores do departamento de Educação PUC-Rio, especialmente à Maria Inês Marcondes, Aparecida Mamede, Rosália Duarte e Ralph Bannell que me acompanham desde a graduação e ajudaram a despertar em mim o gosto pela pesquisa.

Aos todos os funcionários da PUC-Rio pelo suporte, principalmente a Walmir, pelo sorriso constante no elevador para o décimo andar.

A todos os membros do SOCED por compartilharem o conhecimento e auxiliarem nessa caminhada, especialmente Alice Xavier pelos esclarecimentos constantes.

Ao CNPq pela bolsa concedida que me permitiu a dedicação ao mestrado.

Agradecimentos especiais

Às doze mães entrevistadas, por abrirem mão de seus afazeres para contribuir com um trabalho de pesquisa, por me receberem em suas casas e ambientes de trabalho com toda a paciência; por compartilharem suas histórias, suas dúvidas e suas escolhas.

Resumo

Zappa, Isabella; Brandão, Zaia. **Ou isto ou aquilo: um estudo exploratório sobre a escolha da escola de prestígio no Rio de Janeiro** Rio de Janeiro, 2013, 115p. (Dissertação de Mestrado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Essa dissertação tem como objetivo fazer um estudo exploratório sobre as escolhas de estabelecimentos de ensino privado no Rio de Janeiro. Está articulada ao SOCED/PUC-Rio nos estudos de Sociologia da Educação sobre a escolarização das elites. Através de entrevistas, procurou-se perceber os critérios e estratégias utilizadas pelas famílias no momento da escolha da escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Também foram utilizados dados do survey SOCED na pesquisa “*Contextos institucionais e a qualidade de ensino na Educação básica*”, (2009) para uma visão mais ampla do fenômeno. Para a interlocução com o tema foram utilizados os estudos de Zaia Brandão e Maria Alice Nogueira, assim como de seus colaboradores e também de estudos indicados por elas em seus artigos como os de Ball, Gewirtz e Bowe, Héran e Ballion, dentre outros. Além disso, o trabalho tem como orientação teórica os estudos de Pierre Bourdieu sobre a *habitus*, *ethos* e manutenção e ampliação do capital social através da escola. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da pesquisa e a delimitação do objeto nos estudos do SOCED e da escolarização das elites. O segundo discute as estratégias metodológicas utilizadas na perspectivada articulação das entrevistas aos questionários do survey. O terceiro capítulo apresenta as famílias, sujeitos dessa pesquisa e as imagens que essas formaram sobre os estabelecimentos de ensino cogitados no momento da escolha. O capítulo 4 aborda a escolha da escola de Educação Infantil, apresentando e explicando seus principais critérios. No capítulo 5 os dados do survey do SOCED e as entrevistas são analisados de maneira conjunta para tentar compreender o peso da qualidade do ensino Fundamental para os setores estudados.

Palavras-chave

Escolha da escola; família e escola; qualidade de ensino; escolarização das elites.

Abstract

Zappa, Isabella; Brandão, Zaia (Advisor). **Or this or that: an exploratory study about privileged school's choice in Rio de Janeiro** Rio de Janeiro, 2013, 115p. MSc. dissertation Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The purpose of this dissertation is to make an exploratory study on the choices of private educational institutions in Rio de Janeiro. It is linked to the SOCED/PUC- Rio in the Sociology of Education studies about elite schooling. Based on interviews, it sought to perceive the criteria and strategies used by families when choosing Child Education and Elementary Education schools. In order to achieve a more comprehensive view of the phenomenon, data from the SOCED survey in the research entitled "Institutional contexts and the quality of teaching in basic education" (2009) were used. Studies by Zaia Brandão, Maria Alice Nogueira and their collaborators were applied in the interlocution with the subject, as well as studies recommended by them in their articles, such as the ones by Ball, Gewirtz and Bowe, Héran and Ballion, among others. In addition, the work has as its theoretical orientation, the studies by Pierre Bourdieu on habitus ethos and the maintenance and amplification of the social capital through the school. The first chapter presents the contextualization of the research and the objective's delimitation in the SOCED's studies and the elites' schooling. The second chapter discusses the methodological strategies used in the interviews' perspective articulation and survey questionnaires. The third chapter presents the families, subjects of this research, and the images formed by them about the learning institutions taken into consideration when making a choice. Chapter IV broaches the selection of a Child Education school, presenting and explaining its main criteria. In Chapter V, the SOCED's survey data and interviews are analyzed as a whole, in an effort to understand the weight that quality of Fundamental education has in the studied sectors.

Keywords

Choice of school; family and school; quality of education; schooling of the elites.

Sumário

1. Introdução.....	13
2. Capítulo 1.....	17
2.1. A escolha da escola como objeto de pesquisa: uma inserção nas pesquisas do SOCED.....	21
2.2. A escolarização das elites e a escolha do estabelecimento de ensino.....	21
2.2.1. A escolarização das elites ou classes abastadas.....	21
2.3. A escolha do estabelecimento de ensino: um panorama	23
2.4. Escolhas e tipos de estabelecimentos.....	31
2.5. A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	36
2.6. Delimitação do objeto e questões de pesquisa	37
3. Capítulo 2.....	39
3.1. Entrevistas e questionários.....	39
3.2. As escolas privadas no survey do SOCED.....	40
3.2.1. Entre ideais e possibilidades	41
3.2.2. Navegar é preciso: tecendo e utilizando as redes	43
3.3. Entrevistando as famílias	48
4. Capítulo 3: A construção dos dados	53
4.1. Escolas e famílias.....	53
4.1.1. Um panorama geral sobre as escolas	53
4.1.2. Caracterização das entrevistadas	54
4.2. A imagem dos estabelecimentos perante às famílias: um jogo concorrencial.....	63
4.2.1. Caracterização das escolas através das falas das entrevistadas	65
4.3 Aproximações e distanciamentos entre instituições	74
5. Capítulo 4: A escolha da Escola de Educação Infantil	78
5.1. Prioridades na escolha da primeira escola: sobreposição de critérios práticos.....	78
5.2. Ingresso na escola: a transição entre Educação Infantil e	

Ensino Fundamental	82
5.2.1. A entrada na escola	82
5.2.2. A escola “de adulto”	83
6. Capítulo 5	86
6.1.. A escolha da escola de Ensino Fundamental	86
6.1.1. Principais critérios	86
6.1.2. As concepções de qualidade	87
6.1.3. Diferentes propostas pedagógicas e perfis familiares	90
6.2. A influência das redes sociais e da mídia	92
6.3. A preocupação com exames e rankings	93
6.4. Escolhas por identificação x escolhas por exclusão	96
6.4.1. Escolas rejeitadas	99
6.5. As escolas bilíngues e a questão da diversidade social	100
6.6. “Muitos são chamados, poucos os escolhidos”: os processos seletivos das escolas confessionais.....	102
6.7. Creches e professoras particulares: recursos para evitar a Reprovação.....	105
6.8. Reprovação: uma informação disfarçada	106
6.9 O critério financeiro	107
6.10 A participação do pai	109
7. Considerações finais	111
8. Referências Bibliográficas	112

Lista de figuras

Figura 1: Tabela SOCED - ano de entrada nas escolas.....	37
Figura 2: primeira rede de entrevistas 1.....	46
Figura 3: segunda rede de entrevistas.....	46
Figura 4: entrevistas e escolas	53
Figura 5: entrevistas e escolas escolhidas.....	65
Figura 6: tabela SOCED - aprovação no vestibular	76
Figura 7: tabela SOCED – disciplina e bom comportamento.....	77
Figura 8: tabela SOCED ensino de Qualidade	88
Figura 9: tabela SOCED aprovação no vestibular.....	88
Figura 10: Tabela SOCED atenção com o aluno.....	89
Figura 11: Tabela SOCED exigência com o aluno.....	89
Figura 12: Tabela SOCED escola bem falada.....	92
Figura 13: escolhas e tipo de argumentação	97
Figura 14: Tabela SOCED boas companhias.....	100

1. Introdução

Ou Isto ou Aquilo¹

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

¹ Retirado de MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. Ilustrações de Fernanda Correia Dias. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987

O poema de Cecília Meireles nos ajuda a compreender que as escolhas são feitas parte de um processo de abdicação. Escolher significa abrir mão de alguma coisa em detrimento de outra.

Escolher uma escola significa escolher um projeto educacional em detrimento de outro, mesmo que haja proximidades nos mesmos. Cada instituição é única e possui suas singularidades e são essas os pontos divisão entre elas, fazendo com que as famílias tenham que decidir entre o 'isto' ou 'aquilo'. Esses pequenos pontos de decisão contém aquilo que cada família acredita se encaixar com seu projeto familiar e educacional e também suas crenças em valores em relação à formação do indivíduo.

Estudar escolhas dentro do das escolas de prestígio significa tentar compreender os valores familiares e educacionais das diferentes elites, que possuem amplo poder de escolha, partindo do pressuposto que não possuem barreiras políticas, econômicas ou sociais. São poucos os estudos sobre a escolarização das classes privilegiadas, tanto no Brasil com no exterior. Durante muitos anos houve a predominância de estudos que se detinham na escolarização pública e das classes populares, colocando o foco na dificuldade em incluir todos no sistema público de ensino. Entretanto, há no Brasil uma relação de domínio de minorias com poder econômico, político e ideológico. Posição essa, muitas vezes legitimada, reforçada e reproduzida pela instituição de ensino frequentada. Faz-se assim necessário tentar compreender que estratégias são utilizadas por esses setores para escolher o estabelecimento de ensino e de que maneira essa escolha ocorre nos diferentes perfis de famílias que, dentre um leque de algumas escolas afamadas, faz opções por instituições com perfis educacionais diferentes.

A opção por uma escola ou outra de mesma frequência social e padrão acadêmico foi o que chamou a atenção. Haveria uma correlação direta entre o perfil da família e o da escola? Haveria uma relação entre ideia de indivíduo a ser formado e o tipo de escola escolhido? Essa pesquisa se propôs a tentar compreender os tipos de critérios e expectativas levantados no momento da escolha do estabelecimento de ensino e que representações as família têm acerca das escolas que aparecem como opções, fazendo com que optem uma em detrimento de outra.

Essa pesquisa se propôs a se articular à pesquisa do SOCED “*Contextos institucionais e a qualidade de ensino na Educação básica*”, (2009) tentando obter elementos adicionais através de entrevistas com algumas famílias que haviam escolhido recentemente escolas de Ensino Fundamental para seus filhos. Além disso, trata-se de um estudo exploratório sobre o processo de escolha do estabelecimento de ensino pelos setores sociais bem posicionados social e economicamente no Rio de Janeiro. Para isso, analisamos alguns dados do survey do SOCED em paralelo com as entrevistas realizadas, que nos auxiliaram a tentar captar que concepções estão por trás da escolha e justificativa de determinada instituição ou categoria de escola, assim como as estratégias utilizadas pelas famílias nesse momento. Procuramos compreender através dos dados dos questionários e das entrevistas com famílias o que elas entendem como *boa escola* ou *escola de qualidade*.

É importante colocar que o não se trata de investigar a diferença de qualidade de **Educação** ou de **Ensino** entre as escolas e sim **o que faz com que determinada família conceba aquela escola como a melhor**. Não se trata também de medir o efeito escola e sim de que maneira esse efeito vira imagem da escola para que as famílias passem a procurá-la ou descartá-la no momento da escolha.

No capítulo 1 será feita a contextualização dessa pesquisa dentro dos trabalhos do SOCED, grupo de pesquisas da PUC-Rio coordenado pela professora Zaia Brandão, assim como no tema da escolarização das elites, desenvolvido por diversos autores brasileiros (Almeida, Almeida e Nogueira e Brandão e Lelis, Paes de Carvalho & Canedo, Oliveira, Felipe, Felipe e Waldhelm) e estrangeiros Ball, Gewirtz, Bowe, Héran, Ballion, dentre outros. No capítulo 2 será abordada e descrita a metodologia utilizada nesse trabalho que combinou os dados do survey do SOCED de 2009 e as entrevistas realizadas para essa pesquisa. Essas aconteceram entre os meses de março e junho de 2011 e contemplaram doze famílias que escolheram oito diferentes escolas.

No capítulo 3 serão apresentadas e caracterizadas as escolas e as famílias escolhidas por essas famílias. A caracterização das escolas será feita através dos relatos das entrevistadas, já que objetivou-se compreender não como a escola se coloca objetivamente, mas como as diferentes famílias percebem as instituições.

Nos capítulos 4 e 5 serão feitas as análises dos dados obtidos em relação aos critérios utilizados na escolha da primeira escola (capítulo 4) e da escola de Ensino Fundamental (capítulo 5). No capítulo 5 também serão abordados os processos seletivos das escolas confessionais e a participação do pai no momento da escolha da escola.

Procurei, dessa forma, explorar alguns aspectos sobre como as famílias das classes abastadas do Rio de Janeiro se posicionam no momento de escolher os estabelecimentos de ensino de seus filhos e os fatores levados em consideração nesse momento.

2. Capítulo 1

2.1 A Escolha da Escola como objeto de pesquisa: uma inserção nas pesquisas do SOCED

Minha primeira familiarização com o tema escolhido para esse trabalho se deu a partir da inserção no grupo de estudos em Sociologia da Educação dirigido pela professora Zaia Brandão na PUC-Rio, no qual ingressei no início de 2011. Além disso, minha prática como professora de Ensino Fundamental em uma instituição de ensino que atendia camadas altas do Rio de Janeiro me despertou curiosidade e interesse sobre o perfil daquelas famílias e as motivações para sua escolha.

A trajetória do SOCED com o tema da escolha da escola pelas famílias se inicia em 2003 com a pesquisa intitulada “*Elites acadêmicas e escolarização dos filhos*”. Através de entrevistas e questionários aplicados a professores de uma determinada universidade de prestígio do Rio de Janeiro, algumas hipóteses foram levantadas. Dentre elas, que as elites acadêmicas (que também seriam parte de uma elite econômica segundo classificação do IBGE) matriculavam seus filhos em escolas particulares ou públicas federais, mas não nas mais bem afamadas ou que aprovam mais alunos nos vestibulares concorridos. A pesquisa também levantou a hipótese de que, por terem confiança naquilo que têm para oferecer para seus próprios filhos (o background familiar) essas famílias não precisariam se preocupar tanto com a eficácia técnica da escola. Com um elevado capital escolar, cultural, econômico, social e simbólico, além da capacidade de ampliação dos mesmos, esses pais teriam grande potencialidade de gerir a escolarização de seus filhos.

Em 2004, na pesquisa “*Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura*” o SOCED aplicou questionários a pais, alunos e professores de nove escolas apontadas pela mídia como melhores da cidade do Rio de Janeiro, categorizando-as da seguinte maneira: bilíngues, confessionais, alternativas, públicas federais e judaica.

O projeto pretendia compreender os mecanismos e práticas das instituições que levariam ao sucesso escolar, assim como os contextos de desenvolvimento de disposições escolares (*habitus*) que favoreceriam o desempenho desses alunos e

que fariam dessas escolas, instituições de prestígio, como num círculo virtuoso. (Brandão, Mandelert e Paula, 2005).

Interessava-nos pesquisar quais eram os perfis das famílias e estudantes matriculados em algumas escolas recorrentemente apontadas pela mídia como as melhores da cidade do Rio de Janeiro. A seleção dessas instituições visava contemplar categorias diferentes de escolas que, hipoteticamente, atrairiam diferentes tipos de elites (intelectuais, econômicas, artísticas, políticas etc.) (Brandão, 2011 pág.8).

Essa pesquisa apontou que, com exceção das escolas bilíngues (com grande presença da elite econômica), as principais escolas particulares do Rio de Janeiro abrigavam diferentes setores das camadas médias e altas, ou seja, diferentes tipos de elite. A exceção das escolas bilíngues se dava pelo alto preço da mensalidade cobrada, o que afastava setores com menos recursos financeiros.

Também foram repensados os próprios critérios de definição das categorias das escolas. Esses seriam insuficientes já que esconderiam singularidades institucionais que atraem diferentes tipos de famílias, o que fez com que as pesquisadoras aprofundassem as categorias anteriormente criadas:

- a) Entre as **confessionais**, a tradição e o “conteudismo” marcam um estilo pedagógico em que a cobrança permanente (exercícios, testes, pressão sobre o desempenho...) permeia o cotidiano, o calendário escolar, a coordenação dos programas e os investimentos familiares expressando um estilo de “contrato de sucesso” singular entre as escolas e sua clientela;
- b) Entre as **alternativas**, o perfil da maioria das famílias, e o “selo” dessas instituições – fomento à criatividade, respeito às diferenças, diversidade, liberdade - tendem a gerar um “ethos institucional” de incentivo à politização, ao trabalho social, às artes e às subjetividades (na tradição psicanalítica), que nem sempre se mostram compatíveis com a luta concorrencial (Bourdieu: 1979, 1989) por um lugar no “pódio das melhores do país” definido pelos resultados das avaliações nacionais.
- c) Entre as **públicas federais**, por sua vez, nossa pesquisa deixou evidente a tensão produzida pela necessidade de preservar a imagem de qualidade de ensino conquistada ao longo das décadas de trabalho pedagógico bem sucedido, e as novas regras de seleção por sorteio. Esta nova realidade trouxe a inclusão de perfis sócio-econômico-culturais crescentemente diferenciados, representando um enorme desafio para as equipes pedagógico-administrativas habituadas a tratar com alunos selecionados pelos exigentes exames de entrada nessas instituições. São as condições excepcionais de inserção do corpo docente (ingresso por concurso público, tempo integral nas escolas, plano de carreira e salário) que os têm estimulado a investir na criação de estratégias que procuram

combinar qualidade com equidade, um dos maiores desafios das políticas educacionais contemporâneas.

- d) A escola **bilíngue** atende uma elite econômica que não tem como principal objetivo para os filhos o sucesso nos vestibulares mais concorridos, mas visualiza para os herdeiros uma educação mais direcionada para carreiras que exigem trânsitos internacionais. (Brandão 2011 pág. 10 e 11)

Além disso, concluiu-se que os *surveys* deveriam ser interpretados e analisados de acordo com suas realidades microssociais, já que não oferecem um retrato minucioso da realidade (Collins, 2000). Segundo Brandão (2011), por trás da escolha das frases a serem marcadas nos questionários aplicados, há diversas possibilidades de interpretação pelas famílias, principalmente no que tange ao conceito de qualidade de ensino.

Em 2007 a pesquisa foi redesenhada para que se pudesse dar continuidade às pesquisas sobre processo de produção de qualidade de ensino. Os questionários foram reformulados com o objetivo de tentar compreender melhor o fenômeno. Também nesse momento foram adicionadas escolas públicas com bom desempenho no IDEB e também outras escolas privadas com notado prestígio e que abrigavam diversos setores das elites do Rio de Janeiro. Nessa nova etapa foram investigadas cinco escolas particulares: duas escolas confessionais, duas bilíngues, duas escolas públicas federais, duas alternativas e uma judaica.

Em 2009 o SOCED dá continuidade ao trabalho com a pesquisa “*Contextos institucionais e a qualidade de ensino na Educação básica*”, que visava compreender de que maneira as características das instituições de prestígio contribuíam para a qualidade de ensino das mesmas, focalizando os agentes educacionais e pedagógicos que auxiliam o sucesso escolar dos alunos dessa instituição. Nessa pesquisa foram adicionadas escolas municipais de qualidade e outras escolas particulares de prestígio, no intuito de ampliar o universo pesquisado.

Minha opção pelo tema ocorreu da seguinte maneira: em uma observação geral dos dados obtidos pelo SOCED, surgiram alguns questionamentos e inquietações que me levaram ao tema da escolha da escola. Examinando as respostas dos questionários de 2009 destinados aos pais dos alunos, percebi que algumas das minhas hipóteses iniciais não eram corroboradas pelos dados do

SOCED. Um exemplo disso é que imaginava que determinada instituição abrigava setores mais abastados, moradores preferencialmente da zona Sul carioca. No entanto, ocorria que, na escola mais bem situada no ranking do ENEM, o *survey* demonstrava que cerca de 45% dos alunos moravam na zona Sul e o restante se dividia entre as zonas Centro, Norte e Oeste, onde a população é bem mais diversificada. Há de se considerar também que, apesar de ser a primeira escola no ranking do ENEM, tal instituição se localiza no centro da cidade e abriga um grupo igualmente diversificado.

Ou seja, as informações que encontrei numa análise prévia dos dados obtidos pelo SOCED se contrapunham às concepções que eu tinha acerca da escolha da escola pelas famílias, me fazendo levantar questões sobre o tema.

A partir da inserção nesse grupo e da primeira análise dos dados de suas pesquisas anteriores, percebo que realmente há nessas famílias, a utilização de critérios específicos no momento de decidir onde seus filhos serão escolarizados.

O SOCED também investigou escolas públicas de qualidade, tanto as públicas federais quanto às municipais de maior prestígio. Entretanto após um primeiro levantamento bibliográfico, em virtude do pequeno número de estudos dirigidos às classes médias e altas, resolvi delimitar minha investigação à escolha das escolas de prestígio no Rio de Janeiro.

Durante toda a segunda metade do século XX, a escolaridade das camadas populares e o sistema público de ensino foram os objetos de investigação privilegiados pela sociologia da educação entre nós. (...) O tema do fracasso escolar inevitavelmente apresentou-se como objeto privilegiado relacionado às condições de escolaridade das camadas populares. A questão da escolarização das elites escolares ficou à sombra durante todo esse tempo em que a sociologia da educação firmou-se como um campo de investigação no meio acadêmico brasileiro. (Brandão, 2011)

2.2 A escolarização das elites e a escolha do estabelecimento de ensino

2.2.1 A escolarização das elites ou das classes abastadas

O interesse pela escolarização das elites surgiu após a minha experiência profissional de dois anos e meio em uma dessas instituições que abrigava setores da elite política, econômica, cultural e social da cidade do Rio de Janeiro. Lá estudavam filhos de políticos, governantes, grandes empresários e artistas. Através do convívio com essa clientela e da observação da relação entre escola e família, pude perceber que há tipos de estratégias educacionais e de socialização que pareciam ser específicas das camadas privilegiadas, assim como visões compartilhadas de indivíduo, sociedade e conseqüentemente de expectativas sobre a escolarização e futuro dos filhos.

Percebi também que essas famílias são compostas de indivíduos de escolaridade e situação social e econômica elevada, o que me instigou sobre o papel da escola na manutenção e reprodução do capital, posição, status social e de determinadas visões de indivíduo, sociedade e escolarização. (Bourdieu, 1979)

Segundo Cattani & Kielling (2007), o termo *elite*, apesar de utilizado por diversos autores e pelo senso comum, é bastante controverso. Apesar de etimologicamente significar pessoas escolhidas ou eleitas, consideradas as melhores por alguma razão, o termo estaria associado quase sempre à ideia de “posição privilegiada por mérito, competência ou por talento, o que nem sempre é o caso quando se trata da elite econômica.” (pág.171) Os autores preferem utilizar o termo classes dominantes por compreender que ele seja menos impreciso para o caso brasileiro, embora se remeta a uma discussão marxista de dominância de classes. A utilização do termo no plural se deve ao fato de que haveria no Brasil uma falta de homogeneidade econômica, política e cultural.

Ainda segundo Cattani e Kielling (2007) a escola aparece como instância fundamental no processo de construção e manutenção de classe. A rede social ali formada tende a manter-se ao longo da vida e auxiliar na manutenção da riqueza e dos privilégios desses herdeiros.

Estudar os processos específicos de produção e reprodução desenvolvidos pelas frações das classes que estão no topo da pirâmide social é indispensável para se compreender as relações de dominação, de exploração e de sociabilidade. A legitimidade das classes dominantes é construída graças às múltiplas formas, valendo-se da utilização de recursos culturais e educacionais distintos das classes menos favorecidas. (Cattani & Kielling, 2007 pág. 183)

Assim como os autores, não me preocuparei em definir o melhor termo a ser utilizado para classificar as famílias estudadas acreditando que, mesmo sendo capazes economicamente escolher e frequentar as escolas de maior prestígio da cidade, não há uma homogeneidade (nem econômica, nem cultural) no grupo estudado. Pretendo me limitar, portanto, a reproduzir os termos utilizados pelos autores estudados.

Brandão e Lelis (2003) preferem utilizar o termo elites, no plural, por acreditar não haver uma só elite, mas sim diversos tipos de elite nos variados campos. Ou seja, grupos de pessoas que concentrariam certo tipo de capital como a elite cultural, a elite política, a elite social e etc. numa necessidade de diferenciar os privilegiados economicamente daqueles favorecidos culturalmente. Ainda segundo Brandão e Lelis (2003) a formação das classes abastadas brasileiras estaria mais centrada num padrão norte-americano de cultura do que na alta cultura europeia, ou seja, há uma maior valorização do consumo de bens do que do consumo de cultura artística.

Estudar a forma como as elites se escolarizam ou optam pelas diversas maneiras disponíveis de escolarização nos auxilia a entender as percepções formadas por elas sobre determinados fenômenos. Reis (2000) acredita que há grande importância em se estudar as percepções das elites sobre desigualdade e pobreza. Essas camadas teriam um papel importante e decisivo na formulação e implementação de políticas sociais. Seriam elas que, por razões de seu interesse perceberiam que determinada política se faria ou não necessária, auxiliando ou não na sua implementação.

Scalon (2007) produz uma série de artigos que apresentam dados de pesquisa sobre a percepção das desigualdades sociais pelos sujeitos imersos em uma determinada sociedade. Em um desses artigos, intitulado “*Percepção de desigualdades, uma análise comparativa internacional*”, Brasil e Portugal aparecem como os países que mais demonstram concordar com o critério

educacional como critério de estratificação social e de renda. Ou seja, os próprios indivíduos (das diversas camadas) legitimam a manutenção de uma elite através da escolarização e acreditam nessa como estratégia para ascender socialmente e se manter em um ponto distinto da pirâmide social.

2.3 A escolha do estabelecimento de ensino: um panorama

“As famílias veem-se agora em face da obrigação de definir seu projeto educativo, de confrontar, discutir, selecionar os estabelecimentos desejados.” (Nogueira, 1998 pág. 43)

O tema da escolarização das elites é um tema recente nos estudos brasileiros. Almeida e Nogueira (1998) deram um passo inicial nesse sentido com o livro *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. O trabalho traz diversos artigos sobre as estratégias utilizadas pelas famílias de elite (brasileiras e estrangeiras) no intuito de possibilitar aos seus filhos aquilo que acreditam ser a melhor escolarização, de acordo com seus objetivos.

Os trabalhos de Nogueira (1998a, 1998b, 2004, 2011) são essenciais para a discussão da temática da escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias, abordado geralmente sobre o olhar da escolarização das elites.

Segundo Nogueira, (1998 e 2011) uma série de reformas educacionais em diferentes países na década de oitenta aumentou a possibilidade de escolha estabelecimentos de ensino públicos e privados por parte das famílias. Orientados pela perspectiva política e econômica da ideologia liberal, esses países apostaram no papel do mercado e da livre concorrência como instrumentos capazes de ampliar a eficiência escolar, o que também gerou maior complexificação das redes escolares, antes mais homogêneas.

Com isso, surge também a possibilidade e a necessidade da escolha do **melhor** estabelecimento de ensino para a escolarização da prole. Os pais passaram a comparar e escolher a escola de acordo com o perfil de suas famílias, surgindo então, no contexto das pesquisas sobre o tema da família, a relação entre o **perfil da família** e o **tipo de escola escolhida pelos pais**.

Segundo Waldhelm e Felipe (2008), aqueles que detêm maior capital cultural e econômico procuram instituições mais seletivas, que proporcionem um acúmulo maior de capital simbólico e social. Ainda segundo as autoras, as escolas frequentadas por esses setores da população têm uma imagem de excelência construída ao longo de sua história que ultrapassa os resultados obtidos nos exames nacionais ou em suas aprovações nos vestibulares.

As instituições frequentadas por essas camadas que se situam no topo da estratificação social normalmente são, em relação aos demais, consideradas as melhores e, portanto, passam a ser referência para todos os setores que veem nas escolas um instrumento de prestígio e ascensão social. (Waldhelm e Felipe, 2008 pág. 3)

Se de um lado, os pais passaram a poder escolher os estabelecimentos de ensino devido ao aumento e diversificação da oferta, de outro, as escolas também são levadas a competir pelos alunos através de propostas e projetos com os quais tentam atrair as famílias. As escolas possuiriam dessa maneira, princípios e práticas que regulariam a imagem que desejam passar para as famílias. (Paes de Carvalho & Canedo, 2008)

Ainda segundo Nogueira (1998 e 2011) há um consenso na literatura de que não se pode minimizar o ato da escolha a um simples cálculo custo-benefício já que, as estratégias de escolha variam, tanto de um meio social para o outro, quanto no interior de uma mesma condição social. Pais menos escolarizados e de nível socioeconômico mais baixo tenderiam a privilegiar critérios práticos ou funcionais, tais como: proximidade da residência, facilidade de transporte, infraestrutura física, presença de outros filhos na escola.

Essas famílias, por sua vez, têm diversos anseios, expectativas e objetivos na escolha da escola para seus filhos, principalmente no que se refere ao sucesso escolar. A importância atribuída à escolha do estabelecimento é resultado desses valores. As classes mais favorecidas tendem a conceber a escolarização e as credenciais escolares como pontos-chaves na ascensão e manutenção social futura de seus filhos, nesse sentido a escolha do estabelecimento e da própria clientela que o frequenta ocupa um lugar de grande importância.

Em recente pesquisa Nogueira (2011) aplicou questionários a 299 famílias de Belo Horizonte. Nesse trabalho, famílias foram separadas pelo tipo de escolas

escolhidas: privadas, federais, municipais e estaduais com bom desempenho na Prova Brasil e municipais e estaduais com desempenho ruim na Prova Brasil. Alguns pontos foram observados pelas autoras no que tange aos perfis familiares e suas escolhas. No que se refere à distribuição de bens culturais objetivados e práticas culturais pareceu haver uma formação de dois blocos distintos: os que optam pelas **federais e particulares** e os que optam pelas **municipais e estaduais**.

Além disso, a pesquisa sugere que as **de melhor desempenho** seriam escolhidas por famílias mais mobilizadas em relação à escolaridade dos filhos, se destacando aí as escolas **particulares**, por exigirem maior esforço financeiro dos pais, e as **federais**, que proporcionariam qualidade de ensino superior pela sua ligação com a universidade.

Brandão e Lelis (2003) atentam para o fato de que pais pertencentes às elites acadêmicas fazem suas escolhas através de representações e imagens que têm acerca das escolas, conjugando-as com as características de seus filhos. Essas famílias teriam poucas expectativas sobre as escolas e no valor agregado por elas, valorizando a formação e o desenvolvimento integral da criança, assim como sua segurança emocional e autonomia intelectual. Além disso, essas demandas “coexistem com a defesa de princípios como a importância de regras e limites, da criação de hábitos de estudo, da aprendizagem de saberes escolares, conferindo complexidade a expectativas e desejos desses grupos.” (Brandão e Lelis, 2003 pág.519)

Também em relação às elites escolares, Nogueira (2000a) ressalta a importância do critério ‘*qualidade de ensino*’ como principal no processo de escolha da escola. Esse estaria quase sempre associado a critérios secundários de **praticidade, pedagogia da instituição, tradição familiar** (familiares que estudaram na instituição) e **confessionalidade**. Nogueira também percebeu que os critérios práticos diminuem em paralelo com o crescimento do grau escolar, ou seja, quanto maior o nível de escolarização, menos adotados são critérios como proximidade de casa, transporte ou segurança no momento da escolha do estabelecimento.

Traçando um panorama internacional, Nogueira (1998) levanta as pesquisas dos ingleses Ball, Gewirtz e Bowe² e dos franceses François e Héran, Robert Ballion³. Tanto os pesquisadores ingleses como os franceses se utilizam do termo “estratégia” para caracterizar as condutas familiares de escolha da escola, apesar qualificarem-nas de maneiras diferentes⁴. Enquanto Ball, Gewirtz e Bowe falam em estratégias de classe para a manutenção ou ascensão social, Ballion se remete às estratégias de consumo da escola, numa tentativa de se obter o melhor custo/benefício. Apesar de suas diferenças, esses autores consideram crucial o papel do capital cultural e informacional no momento da escolha do estabelecimento de ensino.

São os pais pertencentes às classes médias e superiores que obtêm um máximo de rentabilidade de seus investimentos educacionais. Isso graças à possibilidade de acesso às informações sobre o sistema de ensino, à importância que atribuem à busca dessas informações, à capacidade que manifestam de discernir entre elas; mas também graças à vida escolar do filho, o que lhes permite apreciar, a cada momento e com razoável precisão, o desempenho e as chances escolares dele. A isso some-se ainda, no caso das camadas superiores, os trunfos advindos dos recursos financeiros e de uma rede de relacionamentos sociais que pode ser acionada em favor de uma boa colocação no mercado escolar. (Nogueira 1998, pág. 54)

Segundo os pesquisadores ingleses Ball, Gewirtz e Bowe - que pesquisaram, por amostragem, famílias em três áreas geográficas de Londres - a escolha do estabelecimento de ensino poderia ser vista como uma competição dentro do campo educacional. Essa seria orientada por um pensamento de classe, pressupondo a detenção de recursos culturais onde “vantagens sociais, ou seja, os diferentes tipos de capital (cultural, social, econômico e simbólico) são utilizados pelo indivíduo como estratégias de distinção/classificação social” (Nogueira, 1998 pág.43) E ainda:

²Ball (1995); Ball, Gewirtz e Bowe (1994 e 1995) As referências completas desses trabalhos se encontram no texto de Nogueira (1998).

³ Ballion (1980, 1982, 1986^a, 1986b, 1991) e Héran (1996). As referências completas desses trabalhos se encontram no texto de Nogueira (1998).

⁴ O conceito de estratégia empregado pelos autores é influenciado pela noção utilizada por Pierre Bourdieu onde estratégia não é o produto de um cálculo racional e sim o “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido (...)” (Bourdieu, 2004 apud Nogueira 1998)

Tal opção teórica responde ao propósito de colocar a conduta dos atores no quadro de suas relações sociais, superando a visão “ingênua” de uma escolha concebida como ação meramente individual. Nesse sentido, a escolha é pensada como uma dimensão na luta de classes simbólica (e invisível) pela apropriação dos bens culturais. (Nogueira, 1998 pág. 43).

Ball, Gewirtz e Bowe (apud Nogueira, 1998) entrevistaram 137 famílias no momento anterior à escolha da escola. Analisando o discurso dos pais sobre suas escolhas construíram uma tipologia que variava entre “*privileged/skilled choosers*”, “*semi-skilled choosers*” e “*disconnected choosers*”, tipos ideais ligados a um pertencimento de classe.

O primeiro grupo de pais (*privileged/skilled choosers*) seria composto de profissionais liberais pertencentes à classe média onde haveria grande valorização do ato da escolha do estabelecimento de ensino e forte capacidade de distinguir entre os diferentes tipos de escolas. Além disso, esses pais seriam habilitados a receber, interpretar e fazer uso das informações veiculadas pela mídia e por seus círculos sociais. Segundo Ball, Gewirtz e Bowe essas famílias se dirigem a estabelecimentos de elite, alguns deles com difícil acesso e concorridos processos seletivos.

Isso porque a posse de recursos culturais – mas também de capital social e econômico – os habilita a “decodificar o sistema escolar”, em particular as políticas educacionais e as práticas pedagógicas das escolas e, até mesmo, a avaliar e a criticar as ações de professores e outros profissionais da escola. (Nogueira 1998 pág. 44)

O elemento final da escolha desses pais se daria através de um *feeling* - ou o que algumas mães entrevistadas chamam de *intuição*-, obtido através das visitas feitas aos estabelecimentos e onde são percebidas e avaliadas algumas características da instituição (clima escolar, ethos, relação professor-aluno, instalações físicas e etc.).

Se utilizássemos a tipologia dos autores ingleses, poderíamos dizer que esse trabalho se centrou majoritariamente nesse tipo de família (**privileged/skilled choosers**). Os autores ainda fazem uma subdivisão entre essas famílias, divisão essa que se aproxima das falas das entrevistadas nessa pesquisa. Haveria entre os

privileged/skilled choosers dois grupos distintos: aqueles que se preocupam mais com o desempenho e os resultados acadêmicos da escola (“*objective/goal oriented*”) e aqueles que estão mais voltados para o clima escolar e a possibilidade de desenvolvimento integral do aluno. (“*subjective/person oriented*”)

No primeiro caso, o que está na base é a lógica da instrumentalização para o sucesso (escolar e social); já no segundo, o que prevalece é a lógica da preocupação com o desenvolvimento integral da personalidade. (Nogueira 1998 pág. 45)

Os “*semi skilled choosers*” designariam grupos sociais com ocupações diversas, menor capital cultural e rede de relações sociais, além conhecerem pouco o sistema escolar. Isso dificultaria a interpretação das informações que recebem para que distingam os estabelecimentos bons dos ruins. Recorrem a pessoas que consideram saberem mais sobre o assunto no intuito de auxiliá-los na escolha de uma boa escola, sem se preocupar tanto em estar em coerência com as características dos filhos. Nesse ponto também podemos dizer que algumas famílias entrevistadas relatam se preocuparem com a ‘boa escola’ e não somente com uma escola que seja adequada às características da prole. Algumas entrevistadas relataram também ter recorrido a amigos ou parentes que conheciam bem a rede de ensino como auxílio no momento da escolha.

O grupo dos “*disconnected choosers*” é o último na categorização dos autores ingleses e seria composto basicamente por pais operários ou trabalhadores com baixo nível de escolarização. São indivíduos com poucas informações sobre o sistema escolar (já que tiveram pouca vivência nesse ambiente) e se ligam a aspectos mais práticos relacionados à vida cotidiana por conta de sua condição socioeconômica. Esses aspectos são distância da residência, facilidade de locomoção, segurança e etc. Segundo Nogueira (1998) as visitas desses sujeitos às instituições ocorrem após a escolha, que se opera mais na “base da confirmação do que com base numa comparação”.

No que tange às pesquisas francesas Nogueira (1998) assinala que Héran, Gissot e Manon (1994) acreditaram ser possível medir o grau de atividade (mais ou menos ativo) das famílias em relação à escolha da escola de seus filhos. O

estudo foi realizado nas redes pública e particular de ensino.⁵ Héran classifica as opções dos pais em “*escola particular*” “*escola pública escolhida*” e “*escola pública aceita*.” Mais uma vez a pesquisa revela a diferença entre os grupos sociais relacionadas no que tange ao comportamento de escolha. Os grupos econômica e culturalmente mais favorecidos tenderiam a ter comportamentos mais ativos na escolha (*escola pública escolhida*), enquanto as famílias desfavorecidas agiriam pouco nesse momento, aceitando o estabelecimento que lhes é designado (*escola pública aceita*). Dentro do grupo de pais economicamente favorecidos que *escolhem* a escola pública há também um grupo composto de professores que, conhecendo melhor o sistema de ensino, teriam maior habilidade na distinção das instituições e questionariam a designação imposta pela *carte scolaire*, requisitando (quando necessário) a mudança de seus filhos para outro estabelecimento.

Ademais, apesar de atentar para o fato de que é necessário levar em consideração o sistema de valores das famílias, que vai além de seu pertencimento de classe; percebeu-se nessa pesquisa, que os pais com maior capital cultural e instrucional recorriam aos rankings dos estabelecimentos como auxílio na escolha da escola, enquanto as classes mais populares contavam com a ajuda das opiniões dos seus pares.

Por fim, o Héran (apud Nogueira 1998) relata que a mobilização da postura ativa dos pais em torno da escolha da escola aumenta de acordo com o aumento da escolaridade do filho. Esse fato é de extrema importância para essa pesquisa, pois justificou a entrevista das famílias na entrada dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, contando também com a descrição feita pelas entrevistadas da escolha da primeira escola da criança, a de Educação Infantil. Pôde-se perceber a mudança das motivações e do grau de importância dado ao desempenho escolar na escolha do estabelecimento nesses dois momentos.

Robert Ballion tem seu nome bastante ligado ao tema da escolha da escola, pois há várias décadas se dedica a realizar estudos nesse campo. Um dos trabalhos

⁵ Na rede pública a ideia era para perceber o quanto as famílias aceitavam ou não a designação da escola feita através da *carte scolaire*, que as aloca por região de moradia. A partir dos anos oitenta, por pressão da população, inicia-se uma flexibilização da lei da *carte scolaire* permitindo às famílias recorrer juridicamente para a mudança de escola.

citados por Nogueira data da década de 1980 quando Ballion fez, para o Ministério da Educação francesa, uma série de pesquisas sobre a oferta de estabelecimentos de ensino e a procura por parte das famílias. Ballion denomina as famílias atuais de “*consumidores de escola*” (Ballion 1982) em contraponto aos antigos “*usuários cativos*”, dos quais nenhuma escolha era demandada. Os “*consumidores da escola*” tenderiam a tentar adequar os estabelecimentos de ensino em oferta no mercado às suas demandas específicas, na tentativa de obter o melhor custo benefício. Segundo o autor, haveria três fatores que explicariam esse novo relacionamento entre e famílias e estabelecimentos de ensino: o primeiro se deve a **complexificação dos sistemas de ensino**, com ramos e diferentes valores dos diplomas. O segundo fator seria o surgimento de **diversos modelos educacionais adotados pelas escolas**, em contraponto ao passado quando havia somente o modelo tradicional. As famílias hoje em dia teriam a possibilidade de optar por propostas pedagógicas mais abertas ou tradicionais, adequadas ao seu perfil familiar. Por último o autor traz **a diversificação dos serviços educacionais da rede privada** de ensino como aquilo que atrai as famílias para esse tipo de escola.

No que concerne ao comportamento de escolha, Ballion (apud Nogueira 1998) realizou uma pesquisa em 1989 que concluiu que maioria das famílias parisienses levava em consideração a opinião dos filhos, mas também seria guiada pelas imagens da escola, pelo valor escolar do filho e suas possibilidades de sucesso escolar, numa tentativa de ajustar as exigências do estabelecimento às suas possibilidades de investimento. A decisão da família seguiria os seguintes passos:

- 1º Procede a um levantamento da oferta existente no mercado escolar;
- 2º Seleciona um grupo de estabelecimentos suscetíveis de satisfazer suas demandas específicas;
- 3º Realiza um cálculo tipo custo/benefício que é periodicamente renovado, de vez que os critérios de escolha podem se alterar com a idade do filho e o nível dos estudos. (Nogueira, 1998 pág. 52)

Ballion (ibid) também divide os tipos de condutas familiares entre “*condutas avaliatórias*” e “*condutas funcionais*”. No primeiro tipo de conduta a família tenderia a escolher estabelecimentos por suas características educativas como ensino religioso, disciplina e clientela, instalações, resultados escolares e

etc., fatores esses que comporiam uma imagem do estabelecimento avaliada pelos pais.

No segundo tipo de conduta, as *funcionais*, os pais levariam em conta critérios mais práticos e funcionais como proximidade da residência, transporte, preço da mensalidade, irmãos e amigos no estabelecimento. Segundo Nogueira (1998), essa conduta se apresentaria majoritariamente nas famílias das classes populares onde as famílias não possuiriam muitas informações acerca das instituições. A pesquisa de Ballion ainda concluiu, assim como as de Héran e Nogueira, que esses critérios práticos e funcionais tendem a diminuir de acordo com o aumento do nível escolar.

Poderíamos traçar um paralelo entre os “*privileged choosers*” e as famílias de “*condutas avaliatórias*” relatadas por Nogueira em relação às pesquisas europeias. Ambas pertencem às classes dominantes e detém capital cultural e informacional suficiente para que façam uso de toda a sua potencialidade decisória. É nesse grupo de indivíduos que se centra nossa pesquisa, já que as famílias entrevistadas são pertencentes a uma elite econômica, cultural e escolar, dotadas de instrumentos para fazer uso de todo o seu potencial de escolha esbarrando com poucos entraves no momento de decisão.

Percebe-se, então, que as diferentes possibilidades e capacidades de escolha do estabelecimento de ensino, - que variam segundo a classe e posição social ocupada pelos indivíduos, - contribuem para um aumento da desigualdade social vigente; já que as famílias de classes favorecidas detém maior capacidade (tanto no que tange às informações e interpretações das informações recebidas, quanto nas possibilidades financeiras de manutenção de sua escolha) de escolher a melhor escola para seus filhos.

2.4 Escolhas e tipos de estabelecimentos

No Brasil os trabalhos de Almeida (2004) Almeida e Nogueira (2002) e Brandão e Lelis (2003), Paes de Carvalho & Canedo (2008), Felipe (2010), Felipe e Waldhelm (2011) demonstram que as camadas médias e altas da população fazem escolhas entre os diversos tipos de estabelecimentos privados de acordo com o prestígio da escola e suas demandas familiares.

Em relação aos diferentes tipos de escolas escolhidos pelas classes dominantes, Nogueira (2002) investiga artigos a escolarização e a escolha do estabelecimento de ensino em um grupo de filhos de pequenos e médios empresários.

No primeiro momento, a pesquisadora observa que os filhos de empresários se utilizam do capital social adquirido na escola para o sucesso profissional em seu meio. Ainda segundo essa pesquisa, que entrevistou 25 famílias com filhos cursando a universidade, esses pais estariam mais preocupados com a formação moral e com a ‘qualidade da clientela’ proporcionada pela escola do que com a excelência acadêmica da instituição. Isso ocorreria porque, muitas vezes, esses indivíduos não encontrariam na escola e sim no mundo do trabalho, as qualificações necessárias para seu sucesso profissional. Alguns desses sujeitos chegam a ingressar em um emprego antes de chegar à universidade, conciliando os estudos com atividades profissionais. Essas famílias desacreditariam na capacidade da escola de garantir uma boa situação econômica (e profissional) para seus filhos.

Além disso, verifica-se ainda uma preocupação por parte dos pais, de escolher, para os filhos, estabelecimentos de ensino que propiciem a constituição de uma rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro, como capital social, nos termos de Bourdieu. Nesse sentido, o que parece preponderar, no ato de escolha, é menos o valor “acadêmico” de um estabelecimento, e mais seu valor “social”. (Nogueira 2002 pág. 63)

Se compararmos as elites econômicas formadas pelas famílias de empresários e as elites intelectuais, de professores universitários, veremos a diferença na **expectativa em relação à escolarização de seus filhos**. Apesar das pesquisas apontarem para uma menor preocupação de ambos os grupos com a excelência acadêmica da instituição escolhida, são diferentes as maneiras como percebem o caminho escolar de suas proles. Enquanto os filhos das famílias intelectualizadas veem na escola um curso que caminha naturalmente para a universidade e perceberem a continuação dos estudos como estratégia de acúmulo de capitais, manutenção e ascensão social; as famílias de empresários desacreditam nesse caminho, valorizando o acúmulo de outros tipos de capitais como estratégia para o sucesso econômico e social. Além disso, enquanto as famílias de empresários valorizam o trabalho como parte da formação dos filhos,

os pais das elites escolares e intelectualizadas rejeitam essa possibilidade, acreditando que isso prejudique a formação escolar. Com isso, a “formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática”. Em relação aos capitais acumulados pelas elites escolares de famílias intelectualizadas:

Por ora só é possível elaborar a hipótese de que essas famílias se beneficiariam de uma forma de capital que não se reduz ao capital cultural, embora intrinsecamente ligado a ele. Trata-se de um patrimônio que decorre de sua condição de produtores de saber, de sua relação profissionalizada com ele (e com a sua transmissão metódica) e que pode ser investido lucrativamente na escolaridade dos filhos. (Nogueira, 2000 pág. 1430)

Um trabalho realizado por Aguiar e Nogueira (2007) traz à tona famílias que recorrem às instituições de ensino internacionais. A pesquisa foi realizada em Belo Horizonte com famílias de duas escolas internacionais, (uma italiana e uma americana). As semelhanças entre as famílias se encontram no fato de pertencerem a uma elite econômica, (sendo capazes de arcar com os custos elevados dessas escolas) e em um discurso relativamente homogêneo sobre o excesso de conteúdo e pouca formação cultural dada pelas escolas brasileiras. Segundo as famílias entrevistadas, haveria, nessas escolas rejeitadas grande preocupação com resultados e pouca ênfase na formação cultural do indivíduo.

Entretanto, Nogueira percebeu uma diferença nas motivações familiares que levaram à escolha da escola italiana e da americana. A escolha do primeiro tipo de escola internacional se daria por uma valorização de uma cultura erudita europeia, ligada às artes e pela possibilidade de uma formação mais humanista. Na segunda, a motivação central seria o aprendizado da língua estrangeira mais falada no mundo, o que geraria possibilidades futuras, tanto no que se refere a uma futura escolarização internacional quanto à possibilidade de um retorno utilitarista, proporcionando renda futura aos filhos. A escolarização dos filhos em escolas internacionais aparece, então, como estratégia de manutenção e reconversão dos capitais já obtidos por essas famílias, sejam eles econômicos, sociais ou culturais⁶.

⁶ Para Bourdieu (1998 apud Felipe 2010), o capital cultural se constitui da posse de bens culturais, esses podendo ser incorporado (proveniente de da construção do habitus), objetivado (bens

Felipe (2010), também inserida nas pesquisas do SOCED, utilizou os dados dos questionários direcionados aos pais de alunos do nono ano de escolas privadas e públicas selecionadas, no intuito de compreender os perfis e as estratégias utilizadas por essas famílias no momento da escolha da escola. Além disso, Felipe pesquisou os *websites* das escolas privadas para tentar compreender a imagem construída e projetada por elas frente às famílias, imagem essa que guia, muitas vezes, a escolha dos estabelecimentos.

Segundo a autora, as instituições frequentadas por essas famílias de elites econômica, escolar e cultural são consideradas as melhores escolas do Rio de Janeiro e por isso referências no que se trata de prestígio social e cultural. As escolas escolhidas por essas famílias (capazes de mobilizar diversos recursos nesse momento) serão fruto da **combinação entre o perfil familiar e as características do estabelecimento.**

Ainda segundo Felipe, a mensalidade dessas escolas custaria entre dois e três salários mínimos, necessitando, portanto, que as famílias tenham uma renda elevada para investir na escolarização de seus filhos.

Em termos gerais, a pesquisa conclui que a maioria dos pais levaria em consideração a qualidade de ensino, a valorização da disciplina e do o comportamento, e as (boas) companhias proporcionadas pela frequência na escola, havendo pouca preocupação com fatores práticos como a proximidade de casa. A pesquisa também apontou que a maior fonte de informação das famílias vem das redes sociais, ou seja, amigos e parentes e conhecidos que possuem informações sobre as escolas. Em relação às expectativas sobre as escolas, para a maioria dos respondentes da pesquisa a formação de valores aparece como eixo central de suas motivações.

Em termos das diferenças entre as escolas, na análise das respostas dos pais das quatro escolas privadas pesquisadas, Felipe percebeu que havia grande variação das respostas de acordo com a escola. Essas variações serão analisadas junto com os dados do SOCED no capítulo 5.

culturais transmitidos entre as gerações) e institucionalizado (certificados escolares). (Felipe, 2010).

A análise das respostas nos três grupos de questões sobre “Escolha da escola” revela que as escolhas dos pais expressam diferentes visões de escola e de educação, diferentes percepções sobre a qualidade das instituições escolares e **lógicas diferenciadas** de escolha. Assim como as escolas, as famílias interpretam a qualidade de maneira singular, considerando não só a excelência do ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas o projeto educacional da instituição. Dessa forma, em maior ou menor grau, as famílias levam em consideração a reputação da escola, a disciplina, a atenção especial com cada aluno, o espaço e as instalações, o diálogo com os pais, a ampliação da rede social dos filhos, a preparação para o mercado de trabalho e a aprovação no vestibular. Além disso, também é importante que a escola contribua para a formação de valores (...) que estejam relacionados com os projetos familiares de educação. (Felipe, 2010 pág. 115 – grifos meus)

Nessa lógica, parte-se do princípio que o leque de escolas que entram como opções das famílias já tem assegurado ampla **qualidade de ensino** e oferecem uma boa estrutura física no que se trata do espaço escolar e recursos humanos e tecnológicos. Passa a ser considerado, então, aquilo que podemos chamar de **qualidade de educação** da escola, ou seja, os valores embutidos na proposta escolar, a maneira de lidar com o aluno, com o conhecimento e com o ensino.

Sabendo do valor das credenciais escolares nos dias atuais, a escolha da escola surge como estratégia para a manutenção (e aumento) dos recursos econômicos, culturais e sociais das famílias das elites. É através da escola que elas conservam os diversos tipos de capitais que serão utilizados em sua vida adulta, seja para chegar a uma boa universidade e a uma inserção no mercado de trabalho, seja para construir uma rede de contatos sociais que auxiliará no sucesso profissional.

Segundo Cousin (1998 apud Felipe 2010), há uma forte relação entre a composição social e sucesso escolar dos alunos, mas essa não é suficiente para explicar completamente o fenômeno. Haveria também um efeito escola, no qual essa agregaria valor à escolaridade do indivíduo, auxiliando no sucesso profissional e pessoal.

Essa se torna uma questão de extrema importância nesse trabalho já que, parte-se do princípio que os alunos que frequentam as escolas de prestígio pesquisadas já se encontram em instituições com máximo padrão de qualidade de ensino. Resta-nos saber o que faz uma família optar por uma ou por outra escola.

No entanto, não se trata de compreender o que faz da escola uma instituição de qualidade e sim **o que faz com que determinada família perceba**

aquela instituição como a de melhor qualidade e decida assim escolhê-la para a escolarização de sua prole, revelando assim suas expectativas em relação à uma ‘escolarização de qualidade’.

O trabalho de Felouzis & Perroton (2007 apud Felipe 2010) levantou a hipótese de que a capacidade de mobilização das redes sociais estaria ligada a capacidade de escolha das famílias. Sendo um processo de longo prazo, o sucesso da escola não pode ser garantido de maneira imediata, gerando incerteza nas famílias. Essas por sua vez, recorreriam a amigos, parentes e profissionais especialistas a fim de diminuir a incerteza no momento da escolha. Ainda segundo os autores, haveria tantas escolas de qualidade quantos perfis familiares, cabendo às famílias decidirem pela que melhor convém ao seu perfil.

Oliveira (2009) também desenvolve um trabalho sobre a escolha da escola, tendo como sujeitos de pesquisa famílias que escolheram determinada escola tradicional da cidade do Rio de Janeiro. Seu intuito era o de compreender que recursos e estratégias são utilizados nesse processo. A autora também acredita que a mobilização dos pais está diretamente ligada à posse de capital cultural e informacional, assim como ao pertencimento a uma rede de circulação social.

Almeida (2003) pesquisou uma escola frequentada por setores médios e altos da capital paulista. Segundo a autora, a escola tanto tinha a missão de formar mão de obra qualificada para o trabalho, quanto de estimular a construção de relações sociais de acordo com a demanda familiar. Nesse sentido, as famílias procurariam as instituições que melhor correspondessem às suas visões de mundo.

2.5 A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Das oito escolas contempladas nessa pesquisa, quatro aceitavam alunos a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma a partir do último ano da Educação Infantil e as outras três ofereciam vagas desde o primeiro ano da Educação Infantil. Os dados do survey do SOCED apontam que apenas 13% dos alunos ingressaram naquelas escolas na Educação Infantil, tendo a maioria se matriculado no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Isso pode apontar para a transição que acontece entre o final da Educação Infantil e para a busca da família por uma escola de Ensino Fundamental.

Figura 1

Em que ano você ingressou nesta escola?	
Educação infantil	13,70%
1º/ 2º ano	41,60%
3º/ 4º/ 5º ano	12,50%
6º ano	14,50%
7º/ 8º/ 9º ano	17,60%
TOTAL	100%

A partir das entrevistas realizadas para esse trabalho pôde-se perceber que, na transição entre esses dois segmentos ocorre também uma transição entre o ser criança e o *ser criança* e o *ser aluno*, entre o brincar e o estudar. Optei então por investigar, tanto de o processo de escolha da escola pela família maneira geral, como a **entrada dos alunos no Ensino Fundamental I**. O objetivo foi o de compreender o que esperam as famílias do início dessa etapa da escolarização dos seus filhos ou da escola na qual muitas vezes eles ficarão até o final de sua vida escolar.

Além disso, escolha pelo estudo da escolha da escola no momento da entrada no Ensino fundamental se justifica a hipótese levantada pelas pesquisas já citadas de que os critérios de escolha do estabelecimento de ensino se refinam com o aumento do grau escolar. Ou seja, analisando a escolha da primeira e da segunda escola da criança, pôde-se tentar compreender também as diferenças e semelhanças nesses dois momentos.

2.6 Delimitação do objeto e questões de pesquisa

Esta pesquisa se centra nas **expectativas e critérios de escolha da escola por famílias de camadas sociais mais elevadas da cidade do Rio de Janeiro**, camadas essas que, por seu alto poder aquisitivo têm a possibilidade de mobilizar recursos para escolher aquilo que acreditam ser a *melhor escola* para seus filhos e

que contam com um leque de escolas com qualidade de ensino pressuposta de antemão.

Com relação às razões da escolha do estabelecimento, ressalta-se que – à exceção da pré-escola – a opção pela “qualidade do ensino” constitui o principal critério de escolha em todos os níveis da escolaridade, embora quase sempre associado (mas secundariamente) a outros fatores, tais como: praticidade (distância do domicílio, horários, preços), pedagogia praticada (inovações pedagógicas, disciplina), tradição familiar (pais, tios, irmãos ex-alunos) ou confessionalidade (Nogueira, 2000 pág.130).

Oliveira (2009) conclui sua pesquisa com o tema da escolha do estabelecimento de ensino deixando em aberto questões sobre o que faria de determinadas escolas mais afamadas e valorizadas pelas elites no mercado escolar e que tipo de clientela estaria frequentando esses estabelecimentos. A isso aliaria a questão sobre que perfis de famílias escolhem determinadas escolas e o que as tornaria mais atrativas para esses núcleos.

Sabemos que mesmo no interior das categorias de escolas estudadas pelo SOCED há mais de uma opção de escola, o que explicitam as singularidades das instituições (Brandão 2007). Ou seja, mesmo pertencente à mesmo tipo ou categoria de escola, cada instituição tem sua própria cultura escolar, práticas específicas e imagem perante às famílias. **O que faria então a família optar por uma determinada escola?** No intuito de compreender como as famílias percebem as diferentes escolas dentro do seu universo de escolha, perceber as imagens que elas têm dos diferentes estabelecimentos parece ser de grande importância. Se essa escolha ocorre principalmente de acordo com os critérios de qualidade de ensino e qualidade de Educação – como aponta a literatura estudada – quais as concepções dessas famílias acerca desses conceitos? Essas são as questões que norteiam esse trabalho.

3. Capítulo 2

3.1 Entrevistas e questionários:

A perspectiva do SOCED sempre foi a de combinar metodologias com o objetivo de compreender melhor os fenômenos estudados. Em 2003 Brandão e Lelis se utilizaram dos questionários como método complementar às entrevistas a professores universitários, quando pesquisavam a escolha da escola. Já em 2005 e 2006 a análise dos *surveys* foi complementada com os trabalhos de observação de campo, entrevistas e estudos de caso sobre algumas das escolas; sempre no intuito de ampliar o olhar sobre o objeto. Diversos métodos combinados oferecem possibilidades de observação do mesmo fenômeno sobre ângulos diferenciados, possibilitando assim visões complementares.

O programa de pesquisas do SOCED tem procurado sempre articular um olhar mais abrangente (*survey*) com um mais próximo (trabalho de campo) na convicção de que essas perspectivas oferecem possibilidades diferentes de “tomadas de cena” da realidade social, mais compatíveis com o caráter complexo dos fenômenos estudados no campo da Sociologia da Educação. (Brandão, 2011 pág.9)

Felipe (2010) se utilizou, tanto dos dados do *survey* de 2009 quanto da análise dos websites escolares, e de entrevistas com alguns membros de determinadas escolas municipais, no intuito de melhor compreender o processo de escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias.

A pesquisa “*Contextos institucionais e a qualidade de ensino na Educação básica*” (2009) investigou a qualidade de ensino tanto nas escolas privadas de prestígio quanto nas municipais bem colocadas no SAEB. A escolha dessas escolas pretendeu abranger contextos educacionais diferentes considerando tanto o sucesso escolar dos alunos quanto as condições em que esses eram produzidos (background social e cultural) (Felipe, 2010).

3.2 As escolas privadas no survey do SOCED

A escolha das escolas privadas que participaram da pesquisa do SOCED foi baseada no ranking do ENEM, excluindo-se as escolas com Educação de Jovens e Adultos e as sem conceito (com menos de dez alunos concluintes do Ensino Médio). Das vinte escolas selecionadas verificou-se que apenas onze haviam participado do ENEM nos anos de 2005, 2006 e 2007. A partir desse recorte foram retiradas as escolas que não tinham Ensino Fundamental completo, as públicas, as que tinham ensino técnico e as que tinham participado do survey anterior. (Felipe 2010). Foram então selecionadas **sete** escolas para a pesquisa.

Inserida nesse contexto, decidi seguir o caminho do grupo, fazendo uso de instrumentos de pesquisa micro e macrosociológicos num intuito de obter um olhar mais complexo sobre o fenômeno. Entretanto, é importante colocar que o foco dessa pesquisa se dá principalmente no trabalho de análise das entrevistas, sendo análise do survey complementar nesse processo. Não se buscou fazer uma análise profunda dos dados do SOCED e sim uma breve articulação com as entrevistas. Nesse sentido, utilizei nessa pesquisa, alguns dados das quatro escolas privadas do *survey* do SOCED de 2009 (questionário destinado aos pais) e entrevistas feitas por mim no ano de 2011, objetivando me aprofundar tanto no campo das relações entre família e escola, e mais especificamente no momento em que essas famílias fazem a escolha por uma escola de Ensino Fundamental para seus filhos.

A escolha das escolas das quais os dados foram analisados se deu pelo fato de que em apenas **quatro** delas foram contempladas pela minha pesquisa, ou seja, das doze entrevistas feitas por mim, em sete os alunos estudavam em escolas pesquisadas pelo SOCED. No caso dessa pesquisa, a entrevista aparece como forma de complementar os dados construídos através do questionário, permitindo às famílias desenvolver seu discurso individual e auxiliando a pesquisadora a encontrar as singularidades nas regularidades.

As entrevistas

Como já dito anteriormente, o presente objeto de pesquisa foi motivado pela análise do *survey* do SOCED. Dos dados quantitativos analisados surgiram então novas perguntas que guiaram nossas entrevistas.

Em ciências sociais a visão do mais geral não é melhor nem pior do que a focalização do particular; a questão que se coloca é da pertinência do enfoque para obter ângulo mais adequado do problema em investigação. (Brandão, 2011 pág. 174)

Segundo Brandão (2010), a complexidade dos fenômenos sociais implica a necessidade de combinar diversas metodologias para captar diferentes ângulos do mesmo objeto.

Através das entrevistas foi possível tentar captar as percepções das famílias acerca do processo de escolha e como esse se desenvolveu, assim como a importância dada por elas à escolarização de seus filhos. Sendo assim, foi possível tentar compreender se há uma relação entre a maneira pela qual a família compreende o processo e educativo e o reflexo disso na escolha dos estabelecimentos de ensino.

3.2.1 Entre ideais e possibilidades

Se a ideia inicial era entrevistar esses pais no momento da escolha, para que se pudesse perceber suas dúvidas e evitar a reconstituição *post factum*, percebemos que, por uma limitação de tempo isso não seria possível⁷. Entretanto, algumas conversas informais e a aplicação de um teste metodológico, nos fizeram notar que a reconstituição do processo dos pais muitas vezes reforça seus conceitos, valores e expectativas; o que seria interessante para no sentido de compreender o paralelo entre o perfil familiar e o do estabelecimento escolhido. Além disso, esse parece ser um momento muito angustiante para a família, e a entrevista acaba servindo de espaço de partilha e reflexão do vivido, ampliando a qualidade do material empírico obtido.

⁷ Os processos seletivos das escolas geralmente acontecem entre os meses de agosto e novembro, o que faria com que as entrevistas tivessem que ser realizadas antes da aprovação do projeto.

Optou-se, inicialmente, pelas entrevistas com famílias que tivessem filhos nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que tivessem escolhido a escola há até um ano, assim o processo teria sido vivido recentemente, facilitando a descrição do mesmo. Também poderíamos perceber a experiência da família naquela instituição e a adaptação da criança ao projeto escolhido pelos pais, além da confirmação ou rejeição de uma escolha já feita.

A técnica de entrevistas em redes consiste em escolher uma família como ponto disparador. Após isso, essa vai indicando outras, que indicam outras e assim por diante, tentando diminuir assim a presença da subjetividade do pesquisador na escolha dos seus sujeitos. Ademais, essa metodologia consegue abarcar pais de diferentes escolas, tentando compreender a lógica que orienta esse processo de escolha.

O conceito de rede tem como referência a concepção adotada por Bott: “a rede é definida como todas ou algumas unidades sociais (indivíduos ou grupos) com as quais um indivíduo particular ou um grupo está em contato” (p. 299). Trata-se, aqui, de uma “rede pessoal” na qual existe um ego focal que está em contato direto ou indireto (através de seus inter-relacionamentos) com qualquer outra pessoa situada dentro da rede. (p. 300-302) (Duarte, 2002 pág. 142)

Tendo como objetivo buscar elementos comuns, em escolhas diferentes, além de conseguir captar representações que os pesquisados têm acerca de sociedade, indivíduo, escola, dentre outras; a técnica de entrevistas em rede se impôs como o recurso metodológico mais apropriado. Assim, também se pôde compreender as percepções que essas famílias têm de qualidade na educação.

Segundo Collins (2000 apud Brandão 2011), é necessário atentar para as diferenças escondidas pela aparente similaridade das respostas dos questionários. O conceito de qualidade de educação ou ensino assinalado em determinada resposta pode estar ligado à excelência acadêmica ou a formação para as artes, dependendo daquele que responde. Assim:

(...) estatísticas globais e dados de surveys não oferecem um retrato acurado da realidade social, a não ser quando interpretados no contexto de seu enraizamento micro-situacional. (Collins, 2000: p.18 apud Brandão, 2011 pág. 11)

As entrevistas surgem como uma possibilidade de compreender as entrelinhas desse processo, permitindo às entrevistadas uma elaboração mais complexa das razões pelas quais escolheram determinada escola para seu filho. Em uma entrevista semiestruturada, onde o roteiro funciona mais como base do que como um conjunto fechado de perguntas, pode-se perceber os processos e as representações que moveram os sujeitos em suas práticas.

A entrevista se impõe sempre que se ignora o mundo de referência ou que não se deseja decidir a priori sobre o sistema de coerência interno às informações pesquisadas (Brandão, 2010 pág. 45).

Nesta perspectiva, sem um número prévio de entrevistas a serem feitas, optou-se pelo esgotamento dos temas a partir das repetições constantes nos padrões e critérios de escolhas familiares.

3.2.2 Navegar é preciso: tecendo e utilizando as redes

Para conseguir a primeira família entrevistada - elemento disparador da rede para dar acesso às outras - algumas possibilidades se apresentaram. Apesar das redes sociais na internet aparecerem como melhor instrumento para o acesso a um maior número de possíveis entrevistados, a oportunidade de localizar a primeira família surgiu através do prédio onde eu moro. Em conversas informais com o porteiro descobri que havia uma moradora que havia colocado o filho naquele ano em uma das escolas estudadas pelo SOCED⁸. Foi entregue a ela pessoalmente um bilhete-convite para participar da pesquisa. Esse convite continha meus telefones e *email* de contato caso ela aceitasse participar. Obtendo a resposta positiva, foi feita a primeira entrevista. A entrevistada, por sua vez, indicou outras duas: uma ainda em processo de escolha e a outra com a escola já escolhida.

Após essas duas entrevistas (a disparadora e sua indicação) a rede se esgotou. Isso aconteceu porque a mãe indicada pela segunda entrevistada não respondeu ao contato. É preciso assinalar que muitas mães contatadas não responderam aos *emails* ou telefonemas. Outras marcaram e desmarcaram, não

⁸ É importante colocar que para começar a rede de entrevistas pretendia que o aluno estudasse em uma das escolas do SOCED que me serviam de referência como escolas de prestígio.

permitindo um contato para a remarcação, o que me levou a procurar outro elemento disparador.

Outra dificuldade encontrada foi o horário de trabalho das mães. Apesar da pesquisadora se disponibilizar ir ao encontro das famílias em seu local de trabalho ou residência, no horário que fosse mais apropriado, algumas não conseguiram ou não se dispuseram a dar entrevista. Há que ser considerado então, o perfil de família que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa, abrindo mão de algum tempo para dar entrevista. Apesar de a pesquisa ter contemplado diferentes tipos de famílias, pode-se pensar que talvez haja nelas algo em comum que as fizeram abrir mão de seus afazeres para colaborar com um projeto de pesquisa. Algumas relataram se interessar pelo tema da Educação, tendo uma delas dito que se arrepende da escolha profissional feita, e que deveria ter feito alguma licenciatura.

Outro dado importante é a ausência de representantes masculinos dentre os entrevistados. Nos dois contatos feitos com pais, esses pediram que a entrevista tivesse uma limitação de tempo ou fosse feita por *email*. Como não se podia garantir a duração da entrevista e o depoimento por escrito não atendia às necessidades dessa pesquisa⁹ não foi possível entrevistar nenhum responsável do sexo masculino.

Com o esgotamento da primeira rede, fui em busca de uma nova família disparadora e resolvi então mobilizar os recursos das redes sociais¹⁰. Enviei um *email* para amigos e publiquei em minha página de uma rede social um convite para a participação na pesquisa, chamando pais cujos filhos tivessem ingressado naquele ano em determinadas escolas. No convite também constava que era necessário que a criança estivesse cursando o primeiro ou segundo ano do Ensino Fundamental.

⁹ Acredito que a entrevista feita por escrito permite o sujeito tenha tempo para pensar e elaborar a sua resposta e talvez responder aquilo que ache que o pesquisador deseja receber. Dessa forma também fica mais difícil captar as entrelinhas do processo através dos gestos, expressões e nuances da fala. Ademais, a entrevista ao vivo permite a observação do ambiente doméstico ou de trabalho do sujeito pesquisado.

¹⁰ É importante colocar que nesse trabalho a expressão *redes sociais* aparece tanto em relação à rede de relacionamentos do indivíduo quanto aos mecanismos de relacionamento presentes na internet.

A lista das escolas sugeridas no *email* convite visava contemplar as mais conhecidas da Zona Sul e Centro do Rio de Janeiro, além das diversas elites (econômica, política e cultural). A maioria das escolas listadas foi pesquisada pelo SOCED e por isso se enquadrava nas categorias: confessional, alternativa, pública federal e bilíngue. Outras escolas de prestígio foram incluídas para que se aumentasse o escopo da pesquisa. É importante salientar que, a escolha por escolas da zona Sul e Centro se justifica tanto pela concentração de famílias das diversas elites nesses bairros, quanto por serem essas as escolas mais afamadas. Apesar de muitas escolas da zona Sul hoje em dia possuírem filiais na Barra da Tijuca, o teste metodológico feito com duas famílias na Barra da Tijuca, apontou para outras redes de escolha de escolas¹¹. A partir de entrevistas feitas com famílias em bairros da mesma região, onde as escolas citadas são quase sempre as mesmas, se pode compreender fatores mais internos que as levaram à escolha de uma ou outra escola com qualidade de ensino semelhante e projetos pedagógicos diferentes, o que aprofunda a questão dos perfis e valores familiares.

Ademais, os critérios de praticidade e de familiarização com as escolas estudadas entraram em questão, já que a sou moradora dessa região, ex-aluna de umas dessas escolas e, portanto, possuo conhecimentos sobre esse meio social e cultural.

Disparado o convite através de uma rede social e de meu *email* pessoal foram recebidas **quatro** indicações de entrevistas, todas se referindo a diferentes escolas. Dessas, **três** crianças haviam entrado na escola no ano anterior ao desejado, ou seja, já frequentavam a escola há pelo menos um ano. Decidi fazer a entrevista mesmo assim, na expectativa de obter também dessas mães outras indicações para a entrevista e perceber se o tempo de entrada na escola fazia diferença.

Nos testes metodológicos havia feito algumas entrevistas com mães que ainda estavam em processo de escolha da escola para seus filhos, por isso pude comparar esses dois estágios. Percebi que as mães das crianças que já estavam

¹¹ Para testar a metodologia foram feitas algumas entrevistas, três delas no bairro da Barra da Tijuca. Através desse teste percebeu-se que a rede de escolas escolhidas é bastante diferente da rede das escolas da zona Sul, por isso, optei por me concentrar na rede formada pelas Zonas Sul e Centro.

matriculadas na escola, reforçavam positivamente alguns aspectos da instituição por conta de sua vivência cotidiana no estabelecimento, o que não ocorria com as que ainda estavam escolhendo. Essas tinham o discurso que se baseava na dúvida e no questionamento, tendendo para alguma instituição.

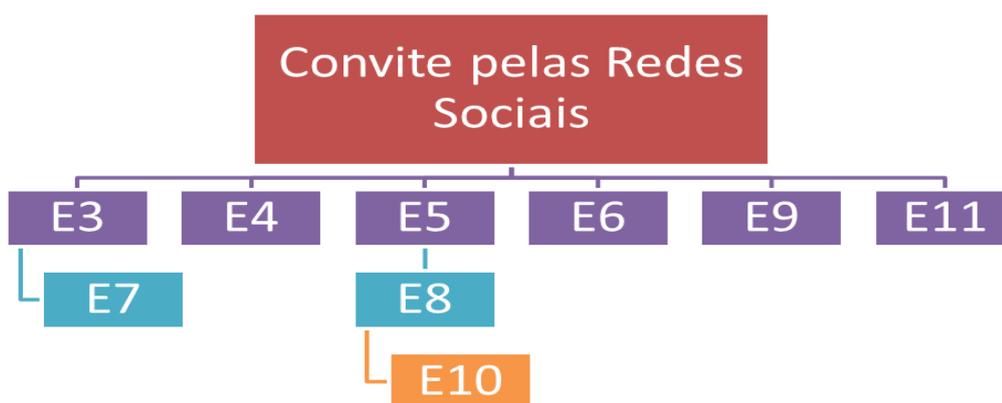
Das **quatro** mães entrevistadas apenas **três** fizeram novas indicações e dessas, somente **uma** indicou outra mãe para entrevista.

Os diagramas abaixo ajudam a ilustrar como se seguiram as redes de entrevistas. Uma vez que a rede se fechava, era necessário disparar o convite mais uma vez. As entrevistadas eram, em sua maioria, indicações de amigos que viram o convite em suas redes sociais ou *emails*. No total, **doze** entrevistas foram realizadas.

Figura 2: primeira rede de entrevistas¹²



Figura 3: segunda rede de entrevistas¹³



¹² A seta significa indicação.

¹³ A numeração das entrevistas foi feita de acordo com a sua data de realização.

Na primeira rede (figura 1) houve somente uma indicação antes do fechamento. Na segunda rede (figura 2), seis entrevistas foram realizadas a partir das respostas do convite disparado nas redes sociais. Dessas, três indicaram outras entrevistadas e dessas somente uma fez a rede prosseguir. A entrevista 12 não consta no diagrama e será explicada separadamente. Apesar do recrutamento de pais que tivessem matriculado no ano de 2011 os filhos em algumas escolas elencadas, nada impedia que as mães indicassem famílias que estudassem em outras escolas. O recurso foi utilizado para facilitar a caracterização das escolas na pesquisa, para o contraponto com o survey do SOCED e para tentar atingir as principais escolas de prestígio do Rio de Janeiro.

A entrevista 12

Desejava que houvesse pelo menos um representante de cada categoria do SOCED¹⁴, entretanto não poderia guiar a pesquisa nesse sentido, portanto, deixei ao encargo das indicações da rede.

Entretanto, uma das escolas estudadas pelo SOCED e citada no convite da pesquisa foi apontada por algumas entrevistadas como a escola em que não colocariam seus filhos de maneira alguma. Das **onze** entrevistadas até então, **quatro** citaram a escola em resposta a pergunta sobre qual escola não colocariam seu filho e **três** citaram a escola durante a entrevista como tipo de escola que não descartariam. Ou seja, mais da metade das entrevistadas rejeitou essa instituição. O fato me chamou atenção, visto que é uma escola considerada de prestígio e que tem um histórico de servir à elite cultural e intelectual da cidade. Intrigada com o fato e justificada pelas respostas decidi procurar a escola em busca de uma indicação de entrevista.

A escola por sua vez, se colocou bastante receptiva e prontamente indicou uma mãe para ser entrevistada. Apesar de se tratar de uma entrevistada indicada pela própria escola, o que sugere uma interferência da instituição na escolha do sujeito da pesquisa, seu depoimento demonstra critérios bastante parecidos com os das outras entrevistadas. Durante essa entrevista, percebe-se que, nessa escola a

¹⁴ Confessionais, alternativas, bilíngues e públicas federais.

maior entrada de alunos ocorre no último ano da Educação Infantil e não no primeiro ano, série em que se encontrava o filho da entrevistada, o que talvez justifique a dificuldade em encontrar entrevistadas com filhos matriculados nessa escola.

Outro fato a ser considerado é que a entrada dessa criança na escola aconteceu por motivos de problemas com a escola anterior e não pela transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

3.3 Entrevistando as famílias

“(…) a entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceita-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual*: um olhar que consente com a necessidade (...)” (Bourdieu 1997 pág. 704)

As entrevistas foram realizadas na residência ou local de trabalho das pesquisadas. A única exceção foi a entrevista 12 que preferiu fazer num café próximo de sua residência. A entrevista no local de residência das famílias permite a observação do ambiente no qual a criança vive e das condições em que se forjam determinadas rotinas e práticas familiares. Além disso, pôde-se perceber a presença de diferentes bens culturais como obras de arte, livros, *cds* e *dvds*, assim como a disposição dos móveis, objetos e cores dos ambientes, que enriqueceram o trabalho de pesquisa. A visita ao local de trabalho também contribuiu para que se pudesse perceber em que tipo de empresa a mãe trabalhava e como é a sua relação com o ambiente de trabalho. Das doze entrevistas, **sete** foram feitas em casa, **quatro** no trabalho e **uma** num restaurante escolhido pela entrevistada.

A entrevista se iniciava com uma pergunta sobre o processo e os critérios escolha da escola de Educação Infantil e seguia-se com a escolha da escola de Ensino Fundamental. Nesse momento eram perguntadas as razões de escolha da primeira opção de escola, os processos seletivos envolvidos (caso houvesse), e das

outras justificativas de escolha de outras possibilidades (caso não fosse possível ou houvesse processo seletivo e reprovação). Em alguns casos não havia primeira opção e sim um questionamento da família acerca de qual seria a escola mais apropriada. Após essas perguntas, as outras iam sendo processadas ao longo da entrevista ou surgiam conforme o andamento. O roteiro continha perguntas sobre a adaptação da criança na escola, a rotina escolar, o grau de satisfação com a escola, a participação do pai no processo de escolha, o grau de informação e influência do posicionamento das escolas no ranking ENEM sobre a decisão e, ao final, pedia-se à entrevistada que apontasse a escola em que ela não colocaria seu filho. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, abrindo possibilidades para que outros assuntos ao longo do processo, a ordem das perguntas descritas abaixo variou imensamente de acordo com a entrevista.

Roteiro da Entrevista

- ✚ Como foi o processo de escolha da escola de Educação Infantil?
- ✚ Como foi a transição dessa escola para a escola de Ensino Fundamental?
- ✚ Você pensou em alternativas? Quais? Por quê?
- ✚ O que foi decisivo para a sua escolha?
- ✚ Você acompanhou os debates sobre as escolas do Rio na mídia?
- ✚ Você está satisfeita com a sua escolha? Por quê?
- ✚ Fale um pouco sobre a adaptação do seu filho a essa escola.
- ✚ Haveria alguma escola na qual você não colocaria seu filho?
- ✚ Onde você estudou? Como foi sua experiência escolar?
- ✚ E do pai? Onde ele estudou?
- ✚ De que forma ele participou da escolha da escola?
- ✚ Escolaridade dos pais.
- ✚ Profissão dos pais.

A proposta era de perceber nas ideias das entrevistadas algumas concepções como “*escola boa*” “*escola de qualidade*” “*escola tradicional*” e etc. Quando essas expressões eram utilizadas, pedia-se a entrevistada que explicasse o que significavam.

Segundo Bourdieu (1997) há uma dissimetria social entre pesquisador e entrevistado sempre que há uma diferença de capitais entre os dois. O desafio do pesquisador segue no sentido de tentar minimizar a violência simbólica que pode ocorrer quando há um maior acúmulo de capitais simbólicos da parte do pesquisador, principalmente dos capitais cultural e linguístico. Para Bourdieu, a entrevista de pessoas conhecidas ou de pessoas apresentadas por pessoas conhecidas, diminuiria a violência simbólica, aproximando pesquisador e pesquisado, principalmente no que se refere aos padrões linguísticos e culturais.

Entretanto, essa familiaridade tem suas limitações, já que pode fazer com que o entrevistado relate alguns fatos e explicações como pressupostas, não chegando à desconstrução dos conceitos já elaborados por ele. No caso da escolha da escola, é importante compreender o que seria uma **escola boa** ou uma **escola de qualidade** para aquela família, o que se coloca como essencial para que ela possa afirmar que aquela é uma instituição de melhor qualidade em relação à outra. Para alguns pais a *boa escola* é a que tem mais conteúdo, para outros a que faz a criança aprender com prazer. Essas descrições ajudaram a pesquisadora a compreender como cada família faz suas escolhas.

A opção pelas entrevistas em rede parece chegar a uma solução para essa questão, já que os entrevistados são sempre indicações de outros aos quais já se conhece (ou não), mas que pertencem ao mesmo meio social.

Como pesquisadora, ex-aluna e moradora da zona Sul do Rio de Janeiro, já tinha um conhecimento prévio das escolas mencionadas pelas entrevistadas, o que contribuiu para que pudesse ter familiaridade com as o universo dos sujeitos pesquisados e com a realidade compartilhada por eles. Por outro lado, esse conhecimento não era suficiente para que desse como naturais alguns processos vivenciados por eles como as seleções das escolas, as redes de professoras particulares acionadas e a escolha de escolas de Educação Infantil que preparam os alunos para a entrada no Ensino Fundamental.

(...) é essa informação prévia que permite improvisar continuamente as perguntas pertinentes, verdadeiras hipóteses que se apoiam numa representação intuitiva e provisória da fórmula geradora própria ao pesquisado para provoca-lo a revelar-se mais completamente. (Bourdieu, 1998 pág. 700)

Van Zanten (2004) pôde observar o efeito contrário ao da violência simbólica¹⁵ em pesquisas com a classe média, grupos dotados de maior capital cultural e linguístico e já familiarizados com a situação da pesquisa. Nesses casos, ela acredita ser necessária uma reafirmação da postura de ‘relativa dominância’ do pesquisador para que o entrevistado não conduza o processo:

Em muitos trabalhos sobre administração da educação, ao se comentar temas de investigação, deparamo-nos com administrador que diz “eu penso que sei o que você quer saber. O que é interessante para você é este aspecto. Eu já preparei um pequeno dossiê no qual estão todas as informações de que você necessita”. Assim também com pais de classe média que dizem: “eu penso que você tem interesse nisto.” (Van Zanten, 2004 pág. 27)

Esse foi o cenário encontrado em algumas entrevistas. As entrevistadas pertenciam a famílias de elite econômica, cultural social e escolar e, pelo fato de terem vindo através da rede social da própria pesquisadora, não havia um grande distanciamento entre pesquisador e pesquisados. Das **doze** entrevistadas, **nove** completaram o Ensino Superior e dessas, **seis** completaram o mestrado ou doutorado, o que nos leva a crer em seus conhecimentos acerca do que é um projeto de pesquisa, como se desenvolve uma dissertação etc. No *email* convite da pesquisa me apresentava como aluna da PUC-Rio, em processo de desenvolvimento de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado.

O tema abordado só era explicitado no dia da entrevista. Todas as entrevistas se iniciavam com uma pequena explicação do trabalho seguida da primeira pergunta.

Assim como Van Zanten, recebi sugestões e conselhos de processos a observar, reuniões a assistir: “*Mas, bom você vai terminar sua tese esse ano, imagina, porque eu ia falar pra você ligar e tentar ver essa palestra do colégio X*”

¹⁵ De acordo com Bourdieu a violência simbólica acontece quando o entrevistador ignora a legitimidade do mundo do entrevistado e impõe perguntas que conferem à entrevista “uma violência tanto mais injustificável porque, às vezes, é feita com toda a inocência, com a consciência tranquila daquele que tem a dupla legitimidade da ordem científica e da ordem moral”. (Bourdieu, 1997 pág. 716)

que é muito legal.” Ou falas precedidas da frase: *‘acho que isso pode ser interessante para você’* ou *‘tem essa parte que você pode desenvolver para outras coisas’*. Essas colocações demonstram uma familiarização do pesquisado com a situação de pesquisa e a crença dos mesmos em saber qual é a informação desejada pelo entrevistador. Além disso, há uma naturalidade em dizer que tal fato pode ser interessante ou desenvolvido que parece demonstrar uma situação confortável com a pesquisa e com a pesquisadora.

4. Capítulo 3: A construção dos dados

4.1 Escolas e famílias

4.1.1 Um panorama geral sobre as escolas

No total, **dezenove** escolas aparecem citadas nas entrevistas e, dentre as essas, **oito** foram escolhidas pelos pais para matricular seus filhos. Os outros nomes surgem como possibilidades, rejeições ou ponderações. Por esse motivo achei importante apresentar a imagem que as entrevistadas têm das escolas ponderadas, escolhidas ou rejeitadas por elas.

Das **oito** escolas escolhidas pelas entrevistadas **sete** pertencem à rede **particular** de ensino e uma ao sistema público **federal**. Todas se localizam na zona Sul da cidade, com exceção colégio Érico Veríssimo se encontra na zona central do Rio de Janeiro. Todas são escolas que atendem à classe média e alta da cidade, aparecendo como escolas afamadas e de prestígio.

Figura 4

Entrevistas e escolas ¹⁶	
Escolas Escolhidas	Quantidade de Entrevistadas
Colégio Monteiro Lobato	4
Escola Ruth Rocha	2
Escola Ana Maria Machado	1
Colégio Mario Quintana	1
Escola Clarice Lispector	1
Colégio Rubem Alves	1
Colégio Erico Veríssimo	1
Colégio Jorge Amado	1
Total de Entrevistas	12

¹⁶ Todos os nomes das escolas são fictícios para preservar a identidade da instituição.

Como já dito anteriormente, **quatro** das **oito** escolas escolhidas pelas famílias entrevistadas foram estudadas pelo SOCED. São elas os Colégios Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Jorge Amado e a Escola Ana Maria Machado. Poderíamos dizer que a partir das categorias utilizadas pelo SOCED, das **oito** escolas escolhidas pelas entrevistadas: **quatro** se enquadrariam na categoria de escolas confessionais.

Das outras **quatro** escolas citadas **uma** se enquadrara na categoria **pública federal** (Colégio Mario Quintana)¹⁷, **duas na alternativa** (a Escola Ana Maria Machado já estudada pelo SOCED e a Escola Clarice Lispector que guarda características semelhantes à Ana Maria Machado). A Escola Ruth Rocha ainda não pôde ser categorizada, pois, apesar de ter grande tradição na Educação Infantil, só funciona com o Ensino Fundamental há cerca de 3 anos. Apesar de atender a setores de elite econômica não é conhecida pela excelência acadêmica, valorização da disciplina e nem pelo trabalho ligado às artes e à cultura. É ainda uma escola pouco conhecida, apesar de aparecer como possibilidade nas entrevistas. A melhor maneira de caracterizá-la seria através das falas das entrevistadas, o que será mostrado mais adiante.

4.1.2 Caracterização das entrevistadas

De maneira geral podemos dizer que todas as doze entrevistadas têm características socioeconômicas semelhantes. Moram em seis bairros da zona Sul do Rio de Janeiro e em um da zona Oeste, têm escolaridades parecidas e condições de vida de famílias de classe média/alta.

Das entrevistas feitas na residência dos sujeitos, pôde-se apreender boas condições de vida, assim como as observadas nos locais de trabalho.

Dos dados do survey do SOCED pode-se concluir que a maioria das mães das escolas da rede privada de ensino contempladas na pesquisa tem pelo menos o ensino superior concluído (82,6%). Nas entrevistas realizadas a proporção encontrada foi semelhante: das 12 entrevistadas, 9 concluíram o ensino superior e uma estava cursando o último período. Dessas 9, 5 tinham pós-graduação

¹⁷ Os Colégios Rubem Alves e Mário Quintana foram estudados na pesquisa do SOCED de 2004 “*Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura*” e por isso já haviam sido categorizados.

completa. A escolaridade dos pais variava entre 5 com superior completo, cinco com pós-graduação e apenas 2 que não haviam completado a o Ensino Superior.

Das 12 entrevistadas, 10 estavam trabalhando no momento em que as entrevistas foram realizadas e duas estavam sem trabalhar. Uma havia pedido demissão e a outra havia sido demitida de seu emprego. As profissões variavam entre 2 professoras, 1 psicopedagoga, 2 advogadas, 2 engenheiras, 1 diretora de televisão, 1 bióloga e economista, 1 procuradora do Estado, 1 administradora e 1 maquiadora e professora de inglês. Das 10 mães empregadas 2 são funcionárias de grandes empresas, 1 de um grande escritório de advocacia e 3 funcionárias públicas (uma na rede federal de ensino, uma na procuradoria do Estado e uma em uma empresa do setor de energia). Das 12 mães somente uma trabalha como autônoma.

Em relação ao tipo de escolarização obtida pelos pais, 3 (variando entre o pai ou a mãe) estudaram na mesma escola onde o filho estava matriculado, 4 estudaram em escolas com orientação pedagógica semelhante (segundo a fala das entrevistadas) e 5 estudaram em escolas com orientações diferentes.

Das 12 mães entrevistadas a maioria (9) se declarou casada com o pai da criança investigada e somente (3) estavam separadas.

Entrevistada 1¹⁸:

A primeira entrevistada escolheu o Colégio Monteiro Lobado e é moradora de um bairro nobre da zona Sul¹⁹ do Rio de Janeiro. Estudou no Colégio Rubem Alves, primeira opção de escola para o filho. É economista e bióloga, tendo completado pós-graduação. Estudou inglês e francês em cursos de imersão no exterior durante a faculdade. Conduz a entrevista numa tentativa de demonstrar o que ela chama de “rigidez da escola” e a adaptação de seu filho a essa instituição. Sua argumentação se baseia na identificação com o projeto da escola tradicional, justificando-a através da exposição dos seus valores pessoais e familiares.

¹⁸ A numeração das entrevistas foi feita de acordo com a sua data de realização.

¹⁹ É importante colocar que a zona Sul do Rio de Janeiro abriga a residência das famílias mais abastadas, de classe média e alta, sendo considerada a área mais nobre da cidade.

Trabalha no Rio e em Petrópolis, o que faz com que não durma em casa duas vezes por semana, contando com o auxílio do marido, da babá e das avós para cuidar do filho. Tem muitas atividades profissionais e se diz cansada.

A casa da entrevistada aparenta boa organização do espaço e com cores claras e harmônicas. A disposição simétrica dos móveis e objetos na decoração da sala chamou bastante a atenção, pois foi ao encontro do discurso a favor da disciplina e organização na justificativa da escolha da escola.

O marido é economista, trabalha em um banco e também estudou no Colégio Rubem Alves.

Entrevistada 2

A segunda entrevistada escolheu a Escola Ruth Rocha e também é moradora do mesmo bairro da entrevistada 1. Durante a entrevista ela relata que, por ser filha de diplomata estudou em uma escola americana bilíngue para filhos de diplomatas, mas caracteriza-a de maneira diferente das escolas bilíngues do Rio de Janeiro.

Ingressou no curso de Filosofia na PUC- Rio, mas desistiu tendo completado o curso de formação de atores de uma companhia teatral. Hoje trabalha como diretora de novelas em uma grande emissora de TV. Sua argumentação se baseia na exclusão das escolas com propostas antagônicas, (em sua opinião), e na tentativa de encontrar um meio termo que se enquadre no seu projeto familiar. A entrevistada manteve um discurso voltado para o evitamento do que ela chama de ‘escolas elitizadas’, apesar de reconhecer que a escola onde colocou seus filhos detém essa característica. Procurava uma escola que fosse o caminho do meio, onde a oposição ficava ente as escolas confessionais e a escola alternativa.

A casa estava em obras e com diversos objetos empilhados e no momento da entrevista. Possui diversos objetos de arte na sala, assim como livros de pintores, *Cds e DVDs*. Entretanto, esses objetos aparecem sobrepostos e não de maneira organizada e simétrica como na primeira entrevista. A entrevistada chegou atrasada, correndo e trazendo as crianças de uma atividade.

O ex- marido trabalha como câmara e completou o Ensino Superior de Física. Estudou em pequenas escolas do interior de São Paulo e fez Escola Técnica. Os filhos de seu primeiro casamento estudaram no Colégio Monteiro Lobato.

Entrevistada 3

A entrevistada de número três escolheu o Colégio Mario Quintana e é licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Moradora da zona Sul, ela trabalhava como professora no mesmo colégio onde estudam seus filhos e cursa o doutorado em Educação. Estudou em o que chama de uma escola tradicional, mas não confessional em Belo Horizonte até o final do Ensino Fundamental. Fez o Ensino Médio no Rio de Janeiro em uma escola que chama de ‘escola grande com proposta pedagógica zero’, onde o aluno estudava se quisesse e a família não era chamada à escola para resolver nenhuma questão.

Acredita que as escolas particulares da zona Sul variam pouco de uma para outra, com exceção das escolas confessionais, que diz ‘não fazerem muito sua cabeça’. Acredita na qualidade da escola pública federal (onde trabalha e onde os filhos estudam), pois desconfia da possibilidade de combinação entre ‘lógica empresarial’ e ‘qualidade de ensino’.

Por conta da sua profissão, tem conhecimento interno sobre algumas instituições de ensino. A entrevista transcorre tranquilamente no escritório do apartamento, onde há um sofá, uma televisão e um computador com uma mesa, onde a entrevistada trabalha e estuda. A sala e os quartos da casa têm espaços amplos, com poucos objetos e são pintados cores claras. A sala de estar conta com alguns quadros na parede, cds e dvds organizados assim como as diversas pastas dentro do computador da mãe.

O marido é Geógrafo, tem pós-graduação e trabalha em uma empresa de consultoria ambiental. Estudou em duas escolas privadas de prestígio da zona Sul do Rio, uma delas, entretanto, não existe mais.

Entrevistada 4

A entrevistada escolheu a Escola Clarice Lispector. Cursava, no momento da entrevista, o último período do curso de Pedagogia em uma instituição federal. Mora com a mãe e o filho em um apartamento de um bairro nobre da cidade. É professora em uma escola particular também localizada na zona Sul do Rio, a mesma que escolheu para seu filho. Tem fala tranquila, mas se perde bastante, tendo certa dificuldade para voltar ao assunto da entrevista. Rejeita as escolas confessionais e tem um discurso voltado para o ensino das artes e para a questão financeira. O filho obteve bolsa nas duas instituições que estudou, tendo sido esse um dos critérios de escolha da instituição de ensino da Educação Infantil. Explica que fez uma permuta com a escola, na qual fazia vídeos das turmas em troca da bolsa de estudos para o filho. Estudou no Colégio Jorge Amado, mas optou por não colocar o filho na instituição, que caracteriza como confessional, mas ‘em cima do muro’.

Sua fala de mãe se confunde bastante com a fala de profissional da própria instituição e, em diversos momentos se coloca como professora, citando as atividades da escola e tentando explica-las.

O apartamento, apesar da vista para uma grande lagoa, era escuro e com diversos objetos de arte sacra, pertencentes à avó da entrevistada. Havia uma aparente sobreposição de diversos tipos de objetos e móveis na casa, misturando artigos religiosos e modernos.

O ex-marido e pai de seu filho estudou e foi expulso do Colégio Rubem Alves, por isso há uma rejeição dessa escola por parte dos dois. Fez faculdade de Geografia e tem uma produtora de cinema.

Entrevistada 5

A entrevistada 5 escolheu o Colégio Rubem Alves. Também é moradora da zona Sul, mas preferiu se entrevistada em seu local de trabalho, uma empresa multinacional de grande porte. É engenheira e tem pós-graduação no exterior. Estudou em uma escola de orientação pedagógica diferente da que escolheu para o filho, porém seu discurso é voltado para o reforço da escola escolhida, já que a entrevistada explicita, já no início da entrevista, que a escolha da escola foi feita

pelo pai, que estudou na instituição, e que aquela era uma ‘briga que ela não iria comprar’. Durante a entrevista, realizada em um espaço calmo e tranquilo da empresa destinado ao lazer e descanso dos funcionários, ela fala bastante e de maneira rápida.

É bastante recorrente a enumeração dos aspectos positivos da escola durante a entrevista, apesar de não ter sido dela a escolha daquele estabelecimento. Ela se diz encantada e surpresa com a instituição num movimento em que parece querer convencer a entrevistadora das qualidades da escola.

O marido estudou no Colégio Rubem Alves, por isso a decisão pela escola. Cursou Engenharia e Fisioterapia, trabalha como consultor de varejo, professor universitário e agrônomo.

Entrevistada 6

A entrevistada 6 escolheu o Colégio Monteiro Lobato e foi entrevistada em seu local de residência, também em um bairro nobre do Rio de Janeiro. Formada em Engenharia e com pós-graduação, ela pediu demissão de seu antigo emprego dizendo que trabalhava muito e relata um arrependimento na escolha da profissão. Caracteriza a própria família como ‘caxias’, justificando a escolha da instituição e rejeição de outras. Entretanto, por já ter estudado na instituição onde matriculou os filhos, temia um excesso de rigidez e cobrança da escola.

A casa se organiza com cores claras, poucos móveis e algumas fotos da família espalhadas pela sala, além de abrigar dois animais de estimação que são tratados com carinho pela entrevistada. Essa esteve bastante tensa no início da entrevista, mas foi se tranquilizando e falando mais ao longo da entrevista. O discurso da entrevistada foi direto e objetivo.

O marido estudou no Colégio Rubem Alves, escola confessional de orientação semelhante à escola que escolheu para os filhos. É engenheiro, possui pós-graduação e trabalha na Agência Nacional de Petróleo.

Entrevistada 7

A entrevistada 7 também escolheu o Colégio Monteiro Lobato e preferiu ser entrevistada em seu local de trabalho, uma grande empresa estatal do setor de energia localizada no Centro do Rio de Janeiro. Mora em um bairro da zona Sul do Rio e chegou cerca de 30 minutos atrasada para a entrevista.

Formada em Administração, pós-graduada e tendo frequentado uma escola confessional, a entrevistada escolheu para seu filho uma escola com o mesmo tipo de orientação pedagógica na qual fez sua escolarização. Seu discurso é voltado para o relato de uma ampla pesquisa na busca pela melhor instituição de ensino, guiada pelo ranking do ENEM.

Relata não ter feito o curso que desejava na universidade, tendo ido na ‘onda do bonde’. Optou por sair de uma empresa privada para ingressar num emprego público, assim como o marido.

O marido estudou em um colégio tradicional e confessional da zona Norte do Rio de Janeiro, trabalhou em diversas empresas privadas como analistas de sistemas, mas hoje é funcionário da Polícia Federal.

Entrevistada 8

A entrevistada 8 escolheu o Colégio Jorge Amado. Formada em direito, exerce a função de Procuradora Geral do Estado e mora em um bairro da zona Sul. Estou em um colégio federal de aplicação, mas relatou não ter se adaptado à escola apesar de se sentir bem com a conquista de ter passado no exame de seleção. Na escolha da escola de Educação Infantil relata ter tido uma intuição em relação à escola, tendo sido esse o peso maior na decisão final. Na escolha da escola de Ensino Fundamental o discurso gira em torno da exclusão das escolas com as quais ela ou o pai das filhas não se identificavam.

A sala da casa onde foi feita a entrevista tinha diversos quadros na parede (pintados pelo irmão da entrevistada) e cores harmônicas em tons pastéis. As filhas ficam brincando sozinhas em outro quarto enquanto a entrevista transcorre tranquilamente e a fala da entrevistada é pausada e em etapas.

O ex-marido é jornalista e trabalha em um jornal em São Paulo, tem pós-graduação completa e estudou em uma escola confessional em Minas Gerais, da mesma congregação do Colégio Rubem Alves.

Entrevistada 9

A entrevistada 9 escolheu o Colégio Monteiro Lobato e mora em um bairro nobre do Rio de Janeiro. É formada em direito e relatou uma vivência de mais de um ano no exterior durante a faculdade. Tinha sido recentemente demitida da empresa onde trabalhava e estava desempregada no momento da entrevista.

Estudou em um colégio de prestígio do Rio de Janeiro, mas com orientação pedagógica diferente da escola que escolheu para filha. Relata também que acredita que seu pai tenha sido ‘cruel’ na sua educação.

O discurso seguia no sentido de tentar ‘batalhar a data’ de entrada da filha na (que fazia aniversário em junho) na escola de Ensino Fundamental e de descobrir na escolha da instituição o melhor custo benefício, levando em conta o tempo permanecido na escola, as atividades extras e o gasto relativo ao cuidado com as crianças.

O apartamento possui objetos e móveis sobrepostos em uma pequena sala, assim como a fala da entrevistada que é bastante enfática contém diversas informações. À pesquisadora foi pedido que tirasse o sapato na entrada. O local é bastante decorado, com fotos na parede tiradas pela própria entrevistada e outros objetos de decoração em cores variadas. A filha permanece na sala assistindo televisão durante toda a entrevista.

O marido foi surfista profissional e estudou em uma pequena escola da zona Sul do Rio. Não completou o Ensino Superior e tem uma empresa de pranchas de surf.

Entrevistada 10

A entrevistada 10 escolheu o Colégio Érico Veríssimo. Pedagoga formada pela PUC- Rio e com pós-graduação em Psicopedagogia trabalha em uma instituição que forma psicopedagogas e dá atendimento psicopedagógico à

crianças das escolas de seu entorno. Foi nesse local que foi realizada a entrevista. A sala onde é feita a entrevista é ampla, colorida e repleta de brinquedos e livros infantis.

A entrevistada participa de um movimento católico que segue os mesmos princípios religiosos da escola que escolheu para seu filho. Foi através desse movimento que conheceu a instituição e também o pai de seu filho, tendo a escolha acontecido pela identificação com esses princípios. Usa joias com símbolos religiosos, se veste de maneira discreta e relata não ter estudado em uma instituição confessional.

O marido é economista e tem pós-graduação completa no exterior. Estudou em uma escola pública federal e hoje trabalha em uma grande empresa estatal.

Entrevistada 11

A entrevistada 11 escolheu a Escola Ruth Rocha. Única entrevistada moradora da zona Oeste da cidade é formada em Direito e trabalha em um grande escritório de advocacia, onde foi realizada a entrevista. O ambiente é bastante formal e, passando pelas salas dos advogados, percebo sobriedade, cores e objetos discretos. A sala da entrevistada, entretanto, tem papéis espalhados pela mesa, objetos coloridos de decoração e porta-retratos com fotos dos filhos.

O filho mais velho é portador da Síndrome de Down e a entrevistada relata que foi esse fato que guiou a escolha da escola de Educação Infantil. Além disso, ela conta ter começado a se interessar pela área educacional e hoje lidera grupos de discussão sobre Síndrome de Down, além de trabalhar pelos direitos dessas crianças.

Estudou em uma escola confessional, mas relata não ter pensado nessa escola para os filhos por achar que o filho mais velho não iria se adaptar.

Passou no vestibular para uma universidade particular de prestígio, mas optou por cursar uma menos afamada para continuar seus estudos de ballet. Depois concluiu uma pós-graduação.

O marido e pai das crianças é surfista profissional e trabalha como comerciante autônomo, tendo completado somente o Ensino Médio.

Entrevistada 12

A entrevistada 12 escolheu a Escola Ana Maria Machado e foi indicada pela própria escola. Não completou o Ensino Superior, fez parte de sua escolarização na Inglaterra, numa escola pública e só para meninas. Trabalha como professora de Inglês e maquiadora de efeitos especiais. Parou de trabalhar no momento do nascimento do filho, mas, após 6 anos relata que está retornando. Relata o desejo de terminar a faculdade de letras, mas alega que pretende abrir um negócio e não terá tempo.

A entrevistada optou por realizar a entrevista em um café/restaurante no bairro da zona Sul, próximo ao local de sua residência, justificando que estava sem empregada doméstica em casa. A entrevistada chega com cerca de meia hora de atraso e ocorre um desentendimento entre ela e uma das garçonetes em razão do atraso na entrega do suco.

O discurso transcorre no sentido de justificar a mudança de escola pelo sofrimento da criança na instituição anterior. A nova escola foi indicada por uma amiga e a visita foi realizada, tendo a entrevistada se sentido satisfeita com o que observou e decidido pela troca.

O marido é Engenheiro Químico, estudou no Colégio Érico Veríssimo e trabalha em uma empresa que presta serviços para uma grande empresa estatal. A entrevistada relata que o marido fez alguns cursos no exterior, mas que não sabe dizer se seriam de pós-graduação.

4.2 A imagem dos estabelecimentos perante as famílias: um jogo concorrencial entre escolas.

A imagem de uma escola é a percepção de um conjunto de diferentes dados de determinada instituição que se constituem como uma unidade e que as possibilita “avalia-lo e situar-se em relação a ele. Essa imagem torna-se então uma imagem-guia.” (Nogueira, 1998 pág. 52)

Seu conteúdo liga-se a atores tais como: grau de tradição, resultados divulgados pelos meios de comunicação, percepção do tipo de clientela, clima disciplinar,

comportamento dos alunos, localização, prédio, rumores, sobre os quais elaboram um julgamento subjetivo global. (Nogueira, 1998 pág. 52)

Waldhelm (2009) se utilizou dos websites escolares para tentar compreender o jogo concorrencial das escolas de prestígio. Também inserida na pesquisa do SOCED sobre produção da qualidade do ensino, a autora discute o conceito de qualidade, procurando compreender como as escolas constroem suas imagens de prestígio perante as famílias de elite e como os websites escolares se tornam ferramentas para isso no jogo concorrencial.

Assim sendo, foi possível perceber que o prestígio das escolas parece se constituir em relação direta com a capacidade de atrair e selecionar frações de elite (econômica, social, intelectual). As famílias, por sua vez, utilizariam estratégias escolares e educativas típicas de quem tem recursos críticos para monitorar os processos escolares dos filhos, bem acima da média da população brasileira, o que favoreceria o desempenho dos alunos, fortalecendo a imagem de qualidade e o prestígio dessas escolas, constituindo, assim o que se poderia identificar como circularidade virtuosa. (Waldhelm, 2009 pág. 28)

Sabe-se que as escolas (públicas e privadas) constroem suas imagens dentro das sociedades a partir das redes sociais que se formam ao seu redor. Essa imagem muitas vezes é responsável por fazer com que determinada família acredite que aquele estabelecimento se encaixa ou não com suas aspirações, já que (com exceção dos pais professores que trabalham ou já trabalharam naquela escola) não é possível uma imersão profunda da família na escola para se certificar que o projeto apresentado é o projeto cotidiano. É possivelmente a partir dessa imagem que a escola se torna mais ou menos valorizada dentre as outras, dependendo do tipo de família (clientela) que pretende atingir.

Para Bourdieu (1989) não é possível saber se é o aluno que escolhe as escolas ou se são essas que selecionam os alunos. Sabemos que algumas das escolas pesquisadas realizam concorridos processos seletivos nos quais têm a possibilidade de selecionar aqueles alunos que se adequam ao seu perfil. Percebemos também que em algumas delas é necessária uma adesão familiar ao projeto escolar para que a criança seja aceita.

4.2.1 Caracterização das escolas através das falas das entrevistadas

Para que fique mais claro para o leitor, apresento primeiro a relação do número da entrevista com o estabelecimento de ensino escolhido. Na relação de falas das entrevistadas as primeiras que aparecerão serão sempre as falas das famílias que escolheram aquela escola, em seguida os depoimentos de outras famílias acerca de cada instituição. As escolas não contempladas por essa pesquisa, ou seja, que não foram escolhidas por nenhuma das entrevistadas (mas que foram citadas nas entrevistas) tiveram seus nomes abreviados por siglas. Com a tabela abaixo o leitor poderá conferir as falas acerca das escolhidas e não escolhidas.

Figura 5

Entrevistas e Escolas Escolhidas	
Entrevista 1	Colégio Monteiro Lobato
Entrevista 2	Escola Ruth Rocha
Entrevista 3	Colégio Mario Quintana
Entrevista 4	Escola Clarice Lispector
Entrevista 5	Colégio Rubem Alves
Entrevista 6	Colégio Monteiro Lobato
Entrevista 7	Colégio Monteiro Lobato
Entrevista 8	Colégio Jorge Amado
Entrevista 10	Colégio Érico Veríssimo
Entrevista 11	Escola Ruth Rocha
Entrevista 12	Escola Ana Maria Machado

Tabela 3

Colégio Monteiro Lobato

O Colégio Monteiro Lobato é descrito pelas famílias como tradicional, conteudista e que preza a disciplina e excelência acadêmica. Algumas famílias valorizam esses aspectos, outras rejeitam. É considerada pelas entrevistadas uma escola com boa aprovação nos exames para as universidades, o que é confirmado pelo ranking do ENEM de 2011, onde ela aparece entre as cinco primeiras

colocadas dentre as escolas do Rio de Janeiro.²⁰ Nas falas das entrevistadas ela vem muitas vezes associada ao Colégio Rubem Alves.

Famílias que escolheram a escola

- ✓ “A gente queria uma **escola tradicional**, porque”... eu acho que essas... pai e mãe não estão hoje em casa nos horários que tem que escovar o dente, tem que mandar isso, tem que mandar aquilo... já chega todo mundo cansado... então pelo menos a escola tem que ser **uma linha dura**. (risos) Entendeu? Esse negócio de Escola Ana Maria Machado, Escola Ruth Rocha, entendeu? Não era muito a minha linha não! (...) É assim, a escola ela cria pra ser independente, como meu pai me criou. (Entrevista 1)
- ✓ “Então acabaram assim, sobrando o Rubem Alves que meu marido estudou lá e gostava muito, é um colégio mais **tradicional**, ensinam bem, mas é mais **light** do que o Monteiro Lobato. **O Monteiro Lobato é que é o mais caxias de todos.**” (Entrevista 6)
- ✓ “A gente foi pro Monteiro Lobato porque o pediatra dele, os filhos dele estudaram lá muitos anos e ele inclusive é judeu e os filhos estudaram lá e ele adora o Monteiro Lobato e ele falava bem: “Marta²¹, não existe escola melhor no rio de Janeiro do que Monteiro Lobato e o Rubem Alves. Qualquer um desses você coloca, você ta bem, seu filho tá bem e o Monteiro Lobato eu te falo, você vai adorar.” E no dia que a gente foi lá pra fazer uma visita, o Paulinho foi lá, levamos, ele adorou porque quando ele viu que tinha quadras de futebol, quadra de futebol com placar eletrônico, tinha tudo, coisas assim né, super organizado, ele ficou encantado né? (...) todo mundo falava: ‘aí, coitada da criança, porque lá eles penalizam, vai estudar, vai bater, vai não sei, se acabar’, umas coisas assim né. A maioria das pessoas que quando começam as provas a maioria é pra psicólogos(sic), as crianças vão tudo pra psicólogos (sic). As pessoas do lado de fora, todo mundo fala isso, quem não tem filho lá dentro.” (Entrevista 7)
- ✓ “Por que todo mundo fala assim: “É um **ótimo** colégio, é isso, assim...”, lógico não contrariando as minhas diretrizes, eu acho que tem que ser **rígido**, sabe? Eu acho que tem que ser... é **disciplina**. É isso, é todo dia. Eu fui educada assim.” (Entrevista 9)

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ “Acho que são escolas (se refere também ao Colégio Rubem Alves) que ficam atrás de **resultados** do ENEM, do **vestibular**. Então são escolas que estão

²⁰ Fonte: <http://noticias.r7.com/educacao/enem-2011/escolas/avaliacao/?nomeEscola=&estado=RJ&municipio=RIO+DE+JANEIRO&avaliacao=t&tipo=>

²¹ Os nomes das entrevistadas e de seus filhos também são nomes fictícios.

atropelando o aluno (...) você tem que ensinar a criança a gostar de ter conhecimento, a gostar de buscar o conhecimento. Eu acho que essas escolas vão contra isso. Elas tornam um terror o ensino. A criança vai “ah tem que estudar, tem que passar, eu tenho que ficar no primeiro lugar do vestibular, tenho que tirar nota boa na prova do ENEM”. Eu acho que vai ficando uma técnica do pavor com a criança que eu acho que tira o prazer. (...) Eu acho que essas escolas não trabalham com curiosidade. (...) Minha enteada que estudou no Monteiro Lobato (...) passou super bem na PUC ganhou bolsa e o caramba, tá bem na vida. Mas pergunta se sabe o nome de um pintor? Não sabe nada. Não tem o outro lado. (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

- ✓ *“Eu acho que Monteiro Lobato, eu não botaria porque eu acho que é um perfil de educação conteudista”. (Entrevista 3 Escola Mario Quintana)*
- ✓ *“Eu já acho o Monteiro Lobato sem cuidado com a criança. Eu não botaria os meus filhos, jamais, naquele colégio, entendeu? Eu falo sem problema nenhum. Não combina com o que eu acho. Bom, eu acho que ali você é um número, você é uma coisa, você tem que se adaptar. Adapte-se senão saia. A escola não se adapta ao aluno, é o aluno que tem que se adaptar aquele tipo de tradicional que tá ali, aquela escola que tá ali. Se não se adaptar pode sair que tem 10 na fila pra entrar.”(Entrevista 11 Escola Ruth Rocha)*

Escola Ruth Rocha

A Escola Ruth Rocha é descrita pelas entrevistadas como uma escola *meio termo*, pois teria o conteudismo presente nas escolas Monteiro Lobato e Rubem Alves, mas não trataria a criança como um número. Além disso, é descrita também como uma escola que concentra alunos com alto poder aquisitivo. Entretanto, algumas mães que rejeitaram essa escola apontam o fato de ela ser um estabelecimento recente no Ensino Fundamental (apesar de ter tradição na Educação Infantil) e sem resultados acadêmicos ou histórico estabelecido.

Famílias que escolheram a escola

- ✓ *Eu achei ela um mix, nem tanto ao mar e nem tanto à terra. Ela não é um Monteiro Lobato e ela não é a Ana Maria Machado. Ela é uma escola puxada, com um lado acadêmico forte. Porém, trabalha o prazer da criança. Não mantém a paranoia do resultado. Que é a que trata a criança como um indivíduo. (...) É elitizada, super elitizada. Só tem riquinho, só tem segurança com carro blindado na frente, sabe” (Entrevista 2)*

- ✓ “Eu acho a Ruth Rocha **meio termo**, não é um Monteiro Lobato e também não é um ET (escola onde os filhos estudaram na Educação Infantil), construtivista demais, aquela coisa, da família, vamos nós (...)” (Entrevista 11)

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ “Eu até tenho muitos amigos que estudam lá, (a escola) **se vendendo** como um colégio que **tem conteúdo**, que puxasse, que fosse, que **desse a matéria**, cobrasse, **sem aquele estresse dos santos, ou seja, sem aquela... uma cobrança mas com mais carinho que eles diziam** (...) então a proposta da educação da Ruth Rocha, o que que é a Ruth Rocha? Não sei. Então na verdade era uma boa escola até a alfabetização, depois comprou o Colégio MS e tá com essa proposta e ninguém sabe essa formação no que vai dar. Não tem um histórico, é nova. (...) Então ele (pai das crianças) ficava bastante incomodado de ser uma escola que, **de ser uma aposta, a gente não tinha uma certeza, não tinha um histórico pra ver o fator bom e ruim da escola.**(Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)
- ✓ A Ruth Rocha que eu tenho amigos que tem filhos lá, tão muito satisfeitas, e eu também gostei muito, mas ele (o pai das crianças) falou: “tá começando, seria um tiro no escuro, **não tem tradição, a gente não sabe no que que vai dar**” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)
- ✓ “Posso até falar da Escola Ruth Rocha, é a que foi, agora tem há dois anos que ela tem esse Ensino Fundamental, tá bom, ela tinha lá vinte anos de Ensino Infantil e tudo, **mas quem é, quem são elas, o que que é, e tudo, entendeu?**”(Entrevista 9 Colégio Monteiro Lobato)

Escola Ana Maria Machado

A escola Ana Maria Machado é vista pela entrevistada que a escolheu como uma escola que tem atenção e carinho com o aluno. As mães que rejeitam essa escola – algumas entrevistadas citaram essa escola como escola que não colocaria seus filhos – justificam esse fato por considerarem a escola elitista ou alternativa demais.

Família que escolheu a escola

- ✓ *“Quando eu fui fazer uma visita surpresa, como eu costumo, e eu vi o **carinho** que a professora tem com os alunos, sem ninguém saber que eu tava ali. Carinho assim de **tratar a criança como indivíduo e não como um número**. E claro, a estrutura também, de estar perto da natureza, de respirar mais o ar puro, escutar o barulhinho da cachoeira passando” (Entrevista 12).*

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ *“Porque eu acho a Machado **‘bundalelê**, muito tchubitchubi lalalara’. Eu acho muito ‘tchubitchubi lalalara’ e aí entra num outro tipo de elitização. Aí entra, a galera, e lá é o Projac. Aí é o filho do artista e não sei o que e já vivo isso por causa da minha profissão e não precisa mais ainda.” (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)*
- ✓ *“Ana Maria Machado eu tenho uma implicância. Acho que eu não colocaria em hipótese nenhuma. Eu acho um **universo paralelo**. Eu acho muito, **elitista demais**. Acho que muito essa coisa de ser **cabeça demais**. Assim, essa coisa de querer ser **alternativo** e não ser exatamente. (Entrevista 3 Colégio Mario Quintana)*
- ✓ *“A gente é mais... tem o estilo da família que tem que a ver com o estilo da escola e a gente é mais **“caxiaszinhos”**, a gente tá mais pros santos do que pra Ana Maria Machado, uma coisa mais **alternativa**, a gente não queria uma escola nessa linha.”(Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)*
- ✓ *“A Escola Ana Maria Machado tem o melhor espaço do mundo, viu como é que não conta? Ai aquela escultura linda, maravilha... uma tarde de escultura de argila. Parece que a menina fez uma escultura, fez um pênis. ‘É, mas é a liberdade de expressão’, a **liberdade de expressão**, liberdade de expressão não, não é, **não tem que ter liberdade de expressão... falta de respeito pow.**” (Entrevista 9 Colégio Monteiro Lobato)*

Colégio Mario Quintana

O Colégio Mario Quintana é descrito pelas entrevistadas como uma das poucas opções de escola pública de qualidade e que promove o acesso à diversidade de indivíduos. Entretanto, uma das mães entrevistadas relata temer tanta diversidade pelo medo do que ela chama de ‘um preconceito às avessas’, onde quem tem mais dinheiro seria rejeitado.

Família que escolheu a escola

- ✓ *“Na verdade, o que eu acho assim que a escola pública de qualidade, eu estou falando do Mario Quintana, não dá pra, pode ser que outras não tenham essa mesma realidade, mas é isso assim.”* (Entrevista 3)

Família que não escolheu a escola

- ✓ *“No Mario Quintana o menino que tinha um **nível melhor era espancado era...** é, porque era mauricinho, porque não sei o que, era o riquinho, então também fiquei com medo.”* (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)

Escola Clarice Lispector

A escola Clarice Lispector é caracterizada pelas entrevistadas como uma escola alternativa, que promove o acesso à diversidade social e de orientação semelhante à Escola Ana Maria Machado.

Família que escolheu a escola

- ✓ *“Lá na Clarice Lispector a gente trabalha muito matemática, desde o 1º ano, com a resolução de problemas e aí a gente começa **questionando** o que é uma resolução de problema, o que é um problema e aí eles falam que problema é desde estar trancado no banheiro e não saber como abrir até **dividir** biscoito com os amigos. Então primeiro eles começam a ver **primeiro o que que é um problema** e aí depois a gente começa a apresentar fichas do tipo com um cachorro com quatro patas, dois cachorros se encontraram e eles tinham 3 filhotes cada um, quantas patas têm?”* (Entrevista 4)

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ *Na Clarice Lispector é o contrário (se referido ao Colégio Rubem Alves). É **construtivista e promove a diferença**. Eles procuram, eles buscam que cada turma tenha uma criança com algum tipo de deficiência. (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)*
- ✓ *“Eu não queria que fosse nem **alternativa demais**, tipo Clarice Lispector e Ana Maria Machado que eu já acho que **libera muito**.” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)*

Colégio Rubem Alves

O Colégio Rubem Alves, diversas vezes associado ao Colégio Monteiro Lobato, é caracterizado com uma escola onde o ensino é bom, de excelência, uma escola tradicional, e com formação de valores religiosos. Como visto acima, a entrevistada 6 considera o Rubem Alves um pouco mais ‘*light*’ do que o Monteiro Lobato, o que é pode ser observado também através ranking do ENEM de 2011, onde, dentre as escolas do Rio de Janeiro, aparece entre as dez primeiras (algumas posições abaixo do colégio Monteiro Lobato).

Família que escolheu a escola

- ✓ *“E eu tinha um certo preconceito com o Rubem Alves achava que (...) o meu preconceito assim era quase que meio **nazista** né. Porque você restringe ali né, hoje eles não são assim, mas os pais durante muitos anos tinham que ser casados, tinham que ser católicos e você vê, aliás, assim, que tem um padrão. (...) é um **ensino de excelência**. Acho que isso: é **reconhecido, a sociedade reconhece isso como um ensino de excelência**.” (...) “Eu tinha uma visão equivocada do Rubem Alves. O Rubem Alves não é tudo que eu achava que ele era de negativo mudou a visão que tinha da escola. Ele tem muitas coisas positivas na forma como educa também.” (Entrevista 5)*

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ “O Rubem Alves eu não gostava por razões óbvias, **tradicionalismo** (...) (Entrevista 4 Escola Clarice Lispector)
- ✓ “Eu não sou **religiosa**, elas não são nem batizadas. Então eu cheguei lá e eu vi muito **trabalho bíblico**, cantinho do menino Jesus, altar dentro da sala de aula, crucifixo, não gostei.” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)
- ✓ “O Rubem Alves pra mim é uma escola que se perdeu muito em seus valores em termos de educação. Eu acho que eles ensinam bem, eu acho que eles são muito **intelectuais**, eu acho que as crianças saem de lá muito **inteligentes**, mas esse não era o meu foco. Não é só sair uma criança inteligente. **O meu foco é sair uma criança inteligente e religiosa. Respeitosa. Conheci muitos meninos do Rubem Alves que saíram perdidos.**(...) . Não quero também que eles passem pela **tortura da prova do Rubem Alves. Porque a prova do Érico Veríssimo não é tortura, existe uma diferença.**”(Entrevista 10 Colégio Érico Veríssimo)

Colégio Erico Veríssimo

O Colégio Érico Veríssimo é reconhecido por ser uma escola de excelência acadêmica, que valoriza a disciplina e o estudo, e que só aceita meninos. Para as entrevistadas que citaram a escola nas entrevistas, esse fator pesa contra a instituição. O Colégio ocupa um dos primeiros lugares no ranking das escolas do Rio de Janeiro.

Família que escolheu a escola

- ✓ “Pra mim crianças **felizes**, jogando futebol, brigando, brincando, se xingando até e sem muita, sem muita, como eu posso dizer, muita repressão né. Eu não via essa repressão, o que eu via era um **trabalho disciplinar** (...) e faço parte da fraternidade e o lema da fraternidade e o lema da fraternidade é o lema era... que é o lema do São E, é o **orar e trabalhar**.” (Entrevista 10)

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ “Eu sei que não é o primeiro (se referindo ao Colégio Rubem Alves), que o Érico Veríssimo é o **primeiro no Rio** há muitos anos. (...) Se eu acredito que conviver com a **diferença** vai ser importante pra formação da pessoa, assim se o Rubem Alves já não é o meu ideal de diferença, o Érico Veríssimo menos ainda. Pra que privar uma criança do contato com a mulher, com uma menina? (...) então o Érico Veríssimo é um que eu não colocaria, não pelos valores, e não pela educação, mas porque é... é estranho.” (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)
- ✓ Realmente é uma escola muito boa, **número um**. Mas o fato de ser **só menino** pra gente pegou. (Entrevista 7 Colégio Monteiro Lobato)
- ✓ “Claro que o ensino é bom, mas são 200h, é uma pressão sobre os meninos, é muita cobrança, eu acho que não é só isso também.” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)
- ✓ “Ele pensou no Érico Veríssimo, no que ele estudou, então, mas imagina, **escola de padre**, tem mil problemas também (...)nem cogitei (...) por ser uma escola **só de meninos**, muito **rígida**, é outra filosofia, outro, mais **antiquado** também.” (Entrevista 12 Escola Ana Maria Machado)

Colégio Jorge Amado

O Colégio Jorge Amado só aparece em poucas entrevistas, mas nas duas caracterizações, as entrevistadas mostram que não acreditam que ele seja um colégio muito ‘rígido’. Apesar de confessional, não tem a imagem de rigidez e disciplina que trazem os colégios Monteiro Lobato e Érico Veríssimo, diversas vezes citados de maneira conjunta.

Família que escolheu a escola

- ✓ “Apesar de ser no Jorge Amado e ser teoricamente uma escola religiosa, supostamente tem aula de religião, mas assim **são valores**, coisas que, isso eu acho bacana. Eu não me importo de aprender a religião, de aprender a história, **eu me importo dela ser catequizada** (...). Mas o Jorge Amado é **liberal**, mas tem uniforme.” (Entrevista 8)

Famílias que não escolheram a escola

- ✓ “O Jorge Amado que era *tradicional*, mas também não era. Era *meio em cima do muro*.” (Entrevista 4 Escola Clarice Lispector)

É importante notar que mais de uma vez as mães entrevistadas colocaram ter consciência de ter uma imagem formada de uma ou mais escolas e de que, em alguns momentos, a representação prévia se modificou após a experiência de aproximação da escola.

Formaríamos assim três grupos de escolas de acordo com as representações que as famílias têm acerca das escolas e de suas propostas pedagógicas: as escolas confessionais, as alternativas e um grupo que poderíamos chamar de meio termo. Em síntese, poderíamos concluir que as categorias do SOCED se mantêm adequadas para caracterizar essas escolas também através das falas das famílias, aparecendo algumas aproximações e distanciamentos entre as escolas da maneira como são vistas pelos pais.

4. 3 Aproximações e distanciamentos entre instituições

Brandão (2007) percebe que as categorias não são suficientes para compreender as instituições escolares, por isso retorna ao campo escolar de pesquisa para observar seu cotidiano e, assim, traçar um esboço das características singulares das instituições pesquisadas anteriormente através dos questionários, num intuito de ampliar as percepções das categorias já traçadas.

A homogeneidade construída pelo olhar guiado por questões mais gerais (perfis sócio demográficos dos alunos, famílias e professores, clima escolar, consumos culturais etc.) passou a ser contrastada com as observações de campo, que de *perto e de dentro*²² sublinhavam aspectos singulares das instituições. (Brandão, 2007 pág. 3)

²² Grifo da autora.

Para se ter um panorama mais abrangente sobre as instituições, seria necessária uma imersão em cada instituição, o que não foi o propósito dessa pesquisa, que se destinou a tentar captar algumas percepções que as famílias tinham das escolas escolhidas ou rejeitadas por elas. As mães entrevistadas formam, à sua maneira, seus leques de escolha para assim tomar sua decisão final. Algumas escolas aparecem ligadas a outras com orientações ou projetos semelhantes, outras aparecem como polos opostos, outras instituições que são descritas como ‘meio termo’.

Através das falas das entrevistadas pudemos perceber que, das quatro escolas confessionais, as três primeiras aparecem como parte de um bloco, onde são chamadas de ‘santos’, sem muita distinção. Duas delas (Monteiro Lobato e Rubem Alves) surgem de maneira quase integrada como escolas com projetos pedagógicos semelhantes e que atraem famílias com perfis parecidos.

“Eu morro nua no meio da praça e não ponho no Monteiro Lobato, Rubem Alves, essas coisas.” (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

*“Mas aí... e então a gente decidiu: entre Rubem Alves e Monteiro Lobato vou ficar com Monteiro Lobato porque... é a **mesma linha de ensino**, é... sei lá, no ranking está entre as dez melhores e tal... e... optamos dessa maneira.”* (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

“Na verdade a gente pensava entre o Monteiro Lobato, o Rubem Alves e a gente visitou a Ruth Rocha. Quer dizer, eu visitei várias, mas assim os finalistas ficaram Monteiro Lobato, o Rubem Alves e a Ruth Rocha.” (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)

O que as mães chamam de ‘santos’ (Colégios Érico Veríssimo, Rubem Alves e Monteiro Lobato) se caracterizariam por serem escolas confessionais, tradicionais e de tradição, com disciplina e excelência acadêmica que se refletem em suas colocações nos exames nacionais. Entretanto, há um distanciamento entre essas escolas e o Colégio Jorge Amado. Apesar de ser categorizado como uma instituição confessional, pertencer a uma congregação religiosa e guardar algumas características semelhantes a essa categoria de instituição, essa escola não aparece nas falas das mães como opção encadeada às outras escolas confessionais. Enquanto os chamados ‘santos’ aparecem entre as dez primeiras colocadas no

ranking do ENEM de 2011, o Colégio Jorge Amado se encontra após o vigésimo lugar. A diferença pode ser vista também através da fala de uma mãe que escolheu o Colégio Jorge Amado:

*“Eu também não queria uma escola muito **tradicional** tipo Monteiro Lobato que, só da divisão de turma ser por ordem alfabética, isso eu já acho bizarro. Ana, Ana, Ana, Ana, Andrea, Andrea, Andrea, Andrea aí na outra é Bernardo, Bernardo, Bernardo, Bernardo, Beatriz, Beatriz, Beatriz, eu acho isso ridículo, mas enfim. Além disso, eu acho **tradicional demais**.*

Pesquisadora: explica um pouquinho o que é esse tradicional pra você?

***Entrevistada:** muita **disciplina**, muita **rigidez**. Eu acho que a gente tem que tentar uma escola que tenha mais ou menos o mesmo perfil que a gente adota em casa. Eu não queria que fosse nem alternativa demais, tipo Ruth Rocha e Ana Maria Machado que eu já acho que libera muito, apesar de eu ter sido do CAP que também era muito liberal e eu não fiquei liberal porque eu não tinha vocação pra isso. **Mas o Jorge Amado é liberal, mas tem uniforme**. Eu acho legal isso, não acho legal cada um ir de um jeito, sabe?”(Entrevista 8)*

No que tange às razões da escolha da escola observadas no *survey* do SOCED, no item relacionado à preocupação com o vestibular; o Colégio Jorge Amado apresenta porcentagem aproximada a da Escola Ana Maria Machado - enquadrada na categoria de escola alternativa – e se distancia das demais escolas confessionais pesquisadas, como pode ser visto na tabela abaixo:

Figura 6

Os alunos dessa escola são sempre aprovados no Vestibular				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
pouco importante	14,50%	41,80%	11,20%	50%
muito importante	85,50%	58,30%	88,80%	50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Os dados sobre disciplina e bom comportamento também aproximam mais o Colégio Jorge Amado da Escola Ana Maria Machado do que dos Colégios Érico Veríssimo e Monteiro Lobato:

Figura 7

A escola exige disciplina e bom comportamento dos alunos				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	4,8%	29,7%	4,0%	25,0%
Muito importante	95,2%	70,3%	96,0%	75,0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Apesar de terem de orientações filosóficas distintas (uma se declara confessional e outra não), o Colégio Jorge Amado e a Escola Ruth Rocha são vistas pelas entrevistadas como escolas que procuram o *meio termo*, saindo dos polos opostos que dividiriam os ‘santos’ (Monteiro Lobato, Rubem Alves e Érico Veríssimo) das escolas alternativas (Ana Maria Machado e Clarice Lispector).

Na Escola Ruth Rocha a caracterização meio termo aparece de maneira mais evidente, como se pôde ver através das falas das entrevistadas. A escola é caracterizada como instituição que privilegia o conteúdo, mas com uma atenção individual o aluno, sendo cogitada, na fala de algumas entrevistadas que escolheram uma instituição confessional e também na entrevistada que escolheu o Colégio Jorge Amado.

Outro fato que chama bastante a atenção é o fato de essa instituição ser lembrada por ser um estabelecimento ainda recente e sem tradição no Ensino Fundamental. A escola ainda não formou sua primeira turma (que tenha se iniciado no primeiro ano do Ensino Fundamental e terminado no Ensino Médio), e não obteve resultados expressivos nos exames nacionais, gerando desconfiança nas famílias. Seriam pertinentes estudos mais aprofundados nesse estabelecimento, com seus profissionais e com as famílias atendidas por ele para que se conseguisse observar melhor suas características e os objetivos pretende alcançar.

Há, também, outras escolas que, apesar de não terem sido escolhidas pelas entrevistadas, aparecem citadas pelas famílias como possibilidades cogitadas ou rejeitadas. O caso que mais chama atenção pela frequência é o caso das escolas bilíngues e será desenvolvido mais adiante.

5. Capítulo 4: A escolha da Escola de Educação Infantil

Nesse capítulo e no capítulo 5 serão analisados os dados do survey do SOCED juntamente com as entrevistas realizadas para essa pesquisa entre março e junho de 2012. As análises serão agrupadas por temas.

5.1 Prioridades na escolha da primeira escola: sobreposição de critérios práticos

A primeira pergunta feita às entrevistadas pedia que elas relatassem o processo de escolha da primeira escola de seus filhos, a instituição de Educação Infantil. Observou-se a recorrência de critérios práticos, principalmente da *proximidade da residência*, como mais importantes na decisão da primeira escola.

A literatura relaciona critérios práticos como distância escola-residência, mobilidade, segurança e praticidade à famílias de classes sociais menos favorecidas, com menos capitais e menor possibilidade de escolha (os *disconnected choosers* de Ball, Gewirtz e Bowe, os pais com *postura passiva* de Héran, as *condutas funcionais* de Ballion). No entanto, alguns desses autores - Ballion (1982 apud Nogueira 1998), Héran (1996 apud Nogueira 1998) e Nogueira (2011) – observam também que as condutas ditas práticas ou funcionais tendem a diminuir a medida que aumenta o grau escolar. Ou seja, os pais de alunos do Ensino Médio levariam em conta critérios mais complexos (como a proposta pedagógica da escola, a orientação filosófica da instituição) do que aqueles que escolhem uma instituição de Educação Infantil.

Nas entrevistas realizadas observou-se a mesma situação: uma diferença significativa entre os critérios utilizados para a escolha da escola de Educação Infantil e aqueles que são levados em conta na escolha escola de Ensino Fundamental. Enquanto na escolha da primeira escola são levados em conta critérios mais práticos e funcionais, na entrada para o Ensino Fundamental os critérios levam em consideração o perfil da família e a proposta pedagógica da instituição.

São três os critérios que mais aparecem na escolha da escola de Educação Infantil: **localização da escola, indicação das redes sociais e avaliação do espaço físico da instituição.**

Parece haver uma cronologia de critérios no processo de escolha da escola de Educação Infantil. Procura-se primeiro as escolas **perto de casa**, colhe-se **depoimentos e indicações** sobre essas escolas ou creches, ocorre a visita e aí sim são ponderados os fatores como **espaço físico, estrutura e atividades curriculares**. Nenhuma das entrevistadas relatou ter cogitado ou procurado alguma escola que não fosse próxima a sua residência.

*“Eu gostei do **espaço**, gostei da **organização**. Eu achei lá as crianças felizes, assim uma coisa que tinha muita creche escura soturna, fria e lá eu achei um **ambiente bom**, uma **estrutura física** também boa, tinha **escutado falar bem** da creche, que era uma boa opção.” (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)*

*“Tinha a CR, tinha a PP e tinha a CC²³ (escolas de Educação Infantil), foi um pouco escolha assim, a **logística** das três, essa foi a primeira, e depois foi assim, a média, a CC era mais antiga, mais longe, mais barata. A PP era boa, mas era a mais cara e a CR era ótima assim, enfrente ao ponto do frescão, o preço médio, tradição, mas todas essas tinham tradição, entendeu? Tinha uma indicação, mas aí você daqui a pouco começa com um monte de indicação (...)” (Entrevista 9 Colégio Monteiro Lobato)*

Proximidade da residência

Nas doze entrevistas realizadas **todas** as mães relataram ter se preocupado primeiramente com a **proximidade de casa** no momento da escolha, o que demonstra que esse é o principal critério de escolha da primeira escola, ou pelo menos da seleção das escolas a serem cogitadas. Mesmo que outros critérios fossem levados em consideração, a busca era feita por escolas no entorno da residência. A palavra **logística** aparece em quatro entrevistas durante o relato da escolha da primeira escola, num contexto em que é explicitada a necessidade de conciliar o trabalho com cuidado com os filhos.

*“É, **logística, atravessar a rua**, todo mundo elogiava, muita gente aqui do prédio estudou lá.” (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)*

²³ Os nomes das escolas de Educação Infantil foram abreviados em siglas.

*“A VM. (escola de Educação Infantil) foi o seguinte: primeira coisa, eu quando eu tive a minha primeira filha, que está com 9 anos agora, eu queria uma escola que fosse **próxima de casa**. Eu acho que a primeira escola, digo isso pra toda nova mãe, a primeira escola tem que ser a escola perto de casa, por quê? Porque principalmente hoje em dia a gente trabalha, a gente tá fora o dia inteiro, tem que ser uma escola que deu algum problema você vai lá, correu pegou, a mãe, a avó, alguém vai lá rapidinho e pega e tem que ser perto de casa.”* (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

*“Logística, logística, é assim... sempre **morei** na Gávea, então o que a gente tem, tinha umas lá em cima, não interessava por que a minha rotina era meio que eu vou pro Centro e não tinha vaga no Centro, então é ônibus, é metro, então eu vou sair, eu **saio para lá**, não vou sair para lá, sai pra cá.* (Entrevista 9 Colégio Monteiro Lobato)

Indicação das redes sociais

A indicação de amigos e parentes que conhecem ou frequentaram a escola aparece como segundo critério utilizado pelas mães para escolha da primeira escola. É importante colocar que não são quaisquer amigos e parentes que têm suas opiniões levadas em consideração, e sim aqueles que os pais escolhem e confiam. Além disso, nesse momento também se pode falar de uma imagem construída pela escola de Educação Infantil, que, junto com a proximidade de casa faz com que a escola seja cogitada para uma visita e assim sejam avaliados os demais critérios. Das **doze** entrevistadas, **sete** relataram ter ouvido a opinião de amigos, parentes ou conhecidos. Segundo os depoimentos, a indicação dos amigos muitas vezes estimula a iniciativa das mães de visitar a determinadas escolas. A visita geralmente é feita depois da indicação de pessoas consideradas pela família; como o pediatra da criança e amigas com filhos em idade escolar. Nesse ponto é necessário pensar quem está autorizado a ter sua opinião relevada por essas famílias, que a levam em conta ou não na hora de fazer sua escolha final. De qualquer maneira a maioria das entrevistadas relata ter visitado mais de uma escola antes de fazer sua escolha e ter consultado pessoas próximas, geralmente amigos com filhos. Duas mães trouxeram a fala do pediatra da criança (uma na escolha da Educação Infantil e a outra na escola de Ensino Fundamental). A indicação entra como um fator de informação (quando a família não tinha pensado naquela escola) ou de confirmação (quando ocorre a dúvida de visitar ou não determinada escola):

*“Foi mais por **indicação**, porque eu tenho **amigos** que colocam o filho lá e gostam.”* (Entrevista 12 Escola Ana Maria Machado)

*“(...) **todo mundo elogiava**, muita gente aqui do prédio estudou lá, os filhos, quando eu comentava, a **pediatra** falou: “excelente...”* (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

Espaço Físico e estrutura da escola

O terceiro critério mais elucidado é a avaliação do **espaço físico e a estrutura da escola**. Por se tratarem de crianças pequenas, as mães acreditam que seria necessário um espaço amplo, com áreas externas, de lazer, onde as crianças pudessem brincar. Das **doze** entrevistas feitas, em **seis** aparece o critério do espaço físico relacionado à escolha da escola de Educação Infantil.

*“O **espaço físico** é muito bom também. Isso conta nessa idade que eu acho que eles precisam gastar energia mesmo e têm que andar mesmo pela escola. Lá eles sobem e descem escada, andam de um espaço para outro.”* (Entrevista 3 Colégio Mario Quintana)

*“O **espaço**. Achei que tinha muita área de lazer, parquinho, areia, que eu queria que não fosse só ficar em uma sala o dia inteiro confinado. Eu queria que tivesse **bastante área** pra correr, pra brincar, porque era muito pequenininha ainda.”* (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)

Atendimento e Acolhimento

Outros dois fatores que aparecem na escolha da primeira escola são o **atendimento e acolhimento** que as mães recebem da escola ou que percebem na relação dos profissionais da escola com seus alunos. **Cuidado e atendimento** são palavras que aparecem nas escolhas dos segmentos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), de acordo com o perfil da família. O que as mães chamam de “se sentir bem na escola” ou ser “bem atendida” pode ser pensado como o clima escolar, e que se configura como algo não tangível ou subjetivo, mas que faz com que se sintam bem naquele local.

No que se refere ao **cuidado e atendimento** individualizado, podemos questionar e comparar os dois momentos de escolha da mesma entrevistada para tentar compreender se é de fato um critério inerente ao perfil da família (e isso vai se refletir na escolha da escola de Ensino Fundamental) ou se é característica da

escolha da instituição de Educação Infantil, onde não há ainda uma preocupação com a escolarização em si e sim questões mais práticas e relativas ao bem estar físico da criança.

Três das mães entrevistadas citaram a questão do cuidado e do atendimento individualizado à criança, tanto na escolha da escola de Educação infantil, como na escolha da Escola de Ensino Fundamental. Duas dessas mães colocaram os filhos na mesma escola de Ensino Fundamental, que dizem ter um atendimento individualizado com a criança. A quarta entrevistada que faz referência a esse fator, só o utiliza esse critério na escolha da Educação Infantil.

*“(...) era o **cuidado**, mas ao mesmo tempo um cuidado atrelado a uma **atividade pedagógica sistemática**, bem direcionada, não tantos alunos numa sala”* (Entrevista 10 Colégio Érico Veríssimo)

*“Não achava que eles tinham **carinho** com a criança que pra mim é o mais importante.”* (Entrevista 12 Escola Ana Maria Machado)

*“Percebi que a dona da escola **conhecia todas as crianças pelo nome**, ela chamava todas, desde pequenininha até grandona ela sabia todo mundo pelo nome.”* (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha)

*“Mas ele era um colégio menor, um colégio bem pequeno e então que eu via um **atendimento mais personalizado** ali com a criança.”* (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

Outros critérios que aparecem com menos frequência são: currículo e proposta da escola, critérios financeiro (preço da mensalidade ou bolsa na instituição no caso das mães professoras) e a necessidade de que a instituição fosse creche (com atendimento durante todo o dia).

5.2 Ingresso na Escola: a transição entre a ‘escola infantil’ e a ‘escola de adulto’.

5.2.1 A entrada na Escola

Das **doze** entrevistas feitas, em **nove** as entrevistadas haviam mudado o filho de escola no ano da entrevista e em **três** no ano anterior. Como as entrevistas foram feitas no primeiro semestre do ano de 2012, a entrada na escola não excedeu **um ano e meio**, mantendo-se assim a proposta contida no projeto inicial

de diminuir os efeitos de uma reconstituição *post factum*. Dessas crianças, **onze** ingressaram na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental e apenas **uma** no último ano da Educação Infantil. Isso acontece porque geralmente os estabelecimentos estão divididos em escolas de Educação Infantil (ou creches) e escolas que se iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental (antiga classe de alfabetização) e vão até o último ano do Ensino Médio.

Dentre as escolas escolhidas pelas entrevistadas apenas **duas** possuem os três segmentos completos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Ruth Rocha e Ana Maria Machado). A escola Clarice Lispector possui Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A Escola Clarice Lispector e a Escola Ruth Rocha estão iniciando sua experiência com os segmentos do Ensino Fundamental e Médio, tendo menos de cinco anos de funcionamento, o que pode causar a migração das crianças para outras escolas no momento da transição.

Das outras **cinco** escolas, apenas uma oferece o último ano da Educação Infantil (Colégio Rubem Alves) e segue para os Ensinos Fundamental e Médio. No caso dessa escola, é nesse momento que ocorre a maior entrada de alunos²⁴. As outras **quatro escolas** (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Mario Quintana e Monteiro Lobato) admitem alunos somente a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental e também têm processos seletivos que, assim como os do Colégio Rubem Alves, são bastante concorridos.

5.2.2 A escola de “adulto”

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental parece ser um momento de grande mudança para as famílias, tanto no que se refere à modificação no tipo de escolarização dos filhos, quanto na necessidade de buscar e escolher uma escola aparentemente definitiva.

Uma das entrevistadas relata a busca pela escola de Ensino Fundamental e a descoberta tardia de que, aos cinco anos já poderia inscrever seu filho no processo seletivo de uma das escolas confessionais. Segundo seu depoimento, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos antecipou a ‘angústia’ da

²⁴ Para o ano de 2013 foram oferecidas 176 vagas para o Infantil II e somente 10 para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

escolha da escola para a família, pois, antecipa a preocupação com a escolha da escola de Ensino Fundamental que envolve uma elaboração maior dos critérios por parte da família. Ainda segundo essa entrevista, há também a preocupação com disposição das vagas, datas de entrada, processos seletivos que teria sido antecipada.

A transição entre um segmento e outro também parece ser, para as mães, um passo importante na transição entre a criança que brinca e a criança que estuda, entre o lúdico e o real, entre o ser criança e ser aluno.

“Eu falei assim: meu filho ainda é educação infantil, eu não vou antecipar ele, mesmo que ele passe, vai servir como experiência (...) Ainda é criança! Deixa fazer o jardim II numa escola infantil.” (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

Na Educação Infantil a maioria das atividades envolve coordenação motora, artes plásticas e musicais, materiais concretos e brincadeiras. Há uma preocupação maior com o bem estar físico da criança e a aprendizagem se dá de forma lúdica. Em algumas instituições há mais profissionais nas turmas, já que nessa idade a dependência da criança em relação ao adulto ainda é bastante grande.

É no Ensino Fundamental que as crianças deixam de sentar no chão e em círculos para passarem a sentar em carteiras enfileiradas. É nesse momento também que elas passam a ter maior contato com o mundo letrado, textos, provas, avaliações atividades que exigem uma maior concentração, além de frequentarem um espaço maior, terem contato com crianças maiores e precisarem desenvolver certa independência nas atividades escolares.

A preocupação com o espaço físico para brincar dá lugar a necessidade de que a escola tenha um ensino de qualidade, boa aprovação nos exames nacionais ou um atendimento personalizado com a criança.

*“Eu acho que depois disso começa a ficar muito difícil pra criança acompanhar. Começa a exigir, não é só brincadeira, não é mais só fazer desenho, não é mais só uma coisa de percepção. Tem uma coisa de **aprendizado** que requer uma certa **maturidade** da criança.”* (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)

*“Nathalia no primeiro dia: “mãe, mas não tem **parquinho** aqui?” Eu falei: não minha filha, aí eu falei **acabou a sua idade de parquinho**. A partir de agora você vai **estudar**, você vai aprender a **ler**, vai aprender a **escrever**, **brincadeira já passou**. (...) Agora é a etapa de menininho, é **grande**, pra virar pai, pra virar uma*

moça tem que começar a estudar e que tem mais matérias, que vai aprender a ler, vai aprender a escrever.” (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha)

A saída de uma escola de Educação Infantil, onde há poucas crianças e de idade até seis anos, para uma instituição de Ensino Fundamental, que atende crianças de diversas idades (dos seis aos dezessete anos) diminui o grau de atenção específica que se tem com cada criança. Numa escola maior e ‘de adulto’, a criança é obrigada a fazer uso contínuo de sua autonomia, ficando menos próxima dos olhares dos profissionais da escola. Talvez por isso algumas mães relatem se preocupar com um atendimento individualizado à criança na escolha da escola de Ensino Fundamental, esperando que esse segmento mantenha o que é típico do tratamento com as crianças em escolarização na Educação Infantil. Quando perguntadas sobre a adaptação de seus filhos, algumas mães relatam o momento de entrada na escola ou da prova de seleção utilizando a imagem de uma escada, um pátio grande, onde a criança tem que ficar com outras.

*“Quando eu fui visitar o Monteiro Lobato que eu nunca tinha ido, eu falei: ‘gente, que que é isso?... (risos), eu falei: “Ricardo, (marido): é só cimento, é preto e branco, é **escola de adulto**, não tem um parquinho, o máximo que tem são as cadeiras do primeiro ano que são um pouquinho mais baixas, só! Nada... será que ele vai se adaptar? Porque ele tá saindo de uma escola **desse tamaninho, toda colorida, toda encantada, entendeu?**” (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)*

6. Capítulo 5

6.1 A escolha da Escola de Ensino Fundamental

6.1.1 Principais critérios

Utilizando as categorias de Ball, Gewirtz e Bowe (1994 apud Nogueira 1998) poderíamos dizer que as famílias entrevistadas se encaixariam no grupo dos *'privileged/skilled choosers'*. São grupos preocupados e dedicados ao momento de escolha, dotados de capital econômico, social e cultural que lhes habilita a compreender a proposta dos estabelecimentos e de compará-la ao seu perfil familiar, avaliando a sua adequação.

Dentre os temas abordados pelas famílias durante as entrevistas, a questão da **qualidade de ensino** do estabelecimento ou da **'boa escola'** é o mais recorrente e levantado como critério principal. As escolas citadas pelas entrevistadas como instituições cogitadas já são instituições consideradas de prestígio e com qualidade de ensino pressuposta.

O critério de localização já não aparece mais como pré-requisito como na escolha da escola de Educação Infantil. Em mais de uma entrevista a escola de Ensino Fundamental escolhida não era próxima à residência da família, o que faz com que essa tenha que disponibilizar recursos mais complexos na logística familiar. Segundo Nogueira (2011), nesse momento é a “qualidade de ensino” que vem acompanhada de outros critérios, fazendo o papel da *proximidade de casa* da Educação Infantil:

Com relação às razões da escolha do estabelecimento, ressalta-se que – à exceção da pré-escola – a opção pela “qualidade do ensino” constitui o principal critério de escolha em todos os níveis da escolaridade, embora quase sempre associado (mas secundariamente) a outros fatores, tais como: praticidade (distância do domicílio, horários, preços), pedagogia praticada (inovações pedagógicas, disciplina), tradição familiar (pais, tios, irmãos ex-alunos) ou confessionalidade. (Nogueira 2011 pág. 132)

Dentre os critérios utilizados pelas famílias entrevistadas, os mais citados e que aparecem diretamente ligados à qualidade de educação são: **a proposta da escola, a excelência acadêmica, as redes sociais e a imagem da instituição e o**

tipo de atendimento dado ao aluno. Além disso, outros critérios são utilizados para a exclusão de outras escolas, o que será debatido mais adiante.

6.1.2 As concepções de qualidade

Analisando e contrapondo os dados dos questionários de algumas escolas investigadas pelo SOCED, percebe-se diferenças nas concepções das famílias, tanto acerca de escolas da mesma categoria, quanto em escolas de categorias diferentes. Também é possível perceber a maior ou menor importância dada aos diferentes critérios de escolha do estabelecimento.

Segundo o survey de 2009, cerca de 98% (ou seja, quase a totalidade) dos pais das escolas da rede privada acreditam ser *muito importante* que a escola ofereça um *ensino de boa qualidade*. Dentre os dados da pesquisa referentes à escolha da escola, essa afirmativa foi a que teve maior porcentagem de marcações, apontando para uma preocupação quase unânime das famílias com o padrão de ensino. Logo em seguida aparece a afirmativa *a escola exige disciplina e bom comportamento dos alunos* que tem a aprovação de quase 87% dos pais respondentes dos questionários.

Ainda segundo esses dados, 75 % dos pais respondentes optam por marcar *muito importante* (ao invés de pouco importante) em relação à afirmativa *é uma escola bem falada*. Esses dados apontam para a associação **entre qualidade de ensino, projeto pedagógico e imagem da escola** no momento da escolha do estabelecimento. Apontam também para a ligação entre noção de *qualidade de ensino* e a representação que as outras famílias do mesmo círculo social têm acerca daquela escola. Ou seja, de acordo com o *survey*, os critérios mais avaliados no momento da escolha seriam *qualidade do ensino, disciplina e imagem da escola*. Entretanto, como já dito anteriormente, é necessário tentar compreender o que as famílias entendem por *qualidade de ensino*, critério que pode significar diferentes coisas de acordo com o perfil familiar.

Em uma análise comparativa entre as escolas estudadas pelo survey do SOCED, podemos começar a pensar a diferença nas concepções de qualidade de ensino e educação para as diferentes famílias.

Figura 8

A escola oferece ensino de boa qualidade				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	1,20%	1,00%	1,50%	4,60%
Muito importante	98,80%	99,00%	98,50%	95,50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Figura 9

Os alunos dessa escola são sempre aprovados no Vestibular				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	14,50%	41,80%	11,20%	50%
Muito importante	85,50%	58,30%	88,80%	50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Figura 10

A escola tem atenção especial com cada aluno				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	25%	16,70%	49,50%	11,50%
Muito importante	75%	83,30%	50,50%	88,50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Analisando os quadros acima percebe-se que, as quatro escolas são consideradas pelos pais como instituições que proporcionam um ensino de boa qualidade. Entretanto, enquanto a maioria dos pais dos colégios Monteiro Lobato e Érico Veríssimo parecem **associar qualidade de ensino à aprovação no vestibular**, os das outras duas escolas não aparentam fazer esse mesmo paralelo. No último quadro se observa que as mesmas famílias que não privilegiaram a aprovação no vestibular, evidenciam a atenção dada a cada aluno, demonstrando assim perspectivas diferentes sobre qualidade de ensino.

O quadro abaixo também ilustra essa diferença: enquanto a grande maioria dos pais das escolas confessionais Érico Veríssimo e Monteiro Lobato acredita ser importante que a escola exija do aluno, na escola alternativa Ana Maria Machado os pais não dão a esse critério a mesma importância. Apesar de também se tratar de uma escola confessional, é pouco mais da metade dos pais do Colégio Jorge Amado que acham importante a exigência da escola com o aluno.

Figura 11

A escola exige muito do aluno				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	8,50%	42,20%	12,60%	62,10%
Muito importante	91,50%	57,80%	87,40%	37,90%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

As análises das entrevistas realizadas para essa pesquisa caminham nessa mesma direção e parecem apontar para o fato de que pais que colocam seus filhos nas escolas alternativas não só não se preocupam tanto com a exigência que essa faz do aluno, como consideram as escolas confessionais como instituições ‘rígidas’. Por outro lado, as mães entrevistadas que colocaram seus filhos nas escolas confessionais, parecem acreditar na importância da exigência com as crianças para a formação futura.

*“Quando eu fui fazer uma visita surpresa, como eu costumo, e eu vi o carinho que a professora tem com os alunos, sem ninguém saber que eu tava ali. **Carinho** assim de tratar a criança como **indivíduo** e não como um número”* (Entrevista 12 Escola Ana Maria Machado).

*“A gente queria uma escola **tradicional**, por que... eu acho que essas... pai e mãe não estão hoje em casa nos horários que tem que escovar o dente, tem que mandar isso, tem que mandar aquilo...já chega todo mundo cansado... então pelo menos a escola tem que ser uma **linha dura**.”* (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

6.1.3 Diferentes propostas pedagógicas e perfis familiares

Apesar de serem consideradas instituições de prestígio, e com qualidade de ensino pressuposta, as instituições ou categorias de instituições pesquisadas têm propostas pedagógicas diferentes. Essas propostas (ou imagens das propostas) contém aquilo que a instituição valoriza e prioriza e que pode ser percebido através das caracterizações feitas através dos trechos das falas das entrevistadas.²⁵

Algumas entrevistadas relatam acreditar que é necessário que o perfil da escola se encaixe com o da família, justificando sua escolha através desse viés, Aqui pode se ver que o paralelo é feito com o perfil da família:

*“Acho que a escola tem que **combinar** com o que você dá de educação em casa, com o que você pensa, senão fica muito **atrito** na cabeça da criança. Você **funciona** de um jeito em casa e na escola funciona de outro.”* (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha)

*“Eu acho que a escola tem que estar **de acordo** com a crença da família (...) porque daqui a pouco os professores começam a ser **ídolos** dos alunos, ‘ah o professor falou isso*

²⁵ Alguns trechos de entrevistas serão repetidos, pois, além de caracterizarem a escola, ilustram alguns critérios de escolha.

e você falou aquilo, mãe'. Então começa a ter um **conflito** entre aquilo que **família** fala e aquilo que o **professor** fala e isso eu não queria que existisse na minha casa.” (Entrevista 10 Colégio Érico Veríssimo)

“A gente é mais, tem o **estilo** da família que tem que a ver com o estilo da escola e a gente é mais “**caxiaszinhos**”. (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)

Dentro do grupo dos ‘*privileged choosers*’ Ball, Gewirtz e Bowe (1994) identificam dois subgrupos: os ‘*objective/goal oriented*’ e os ‘*subjective/person oriented*.’ Essa divisão se dá em relação à ênfase dada pelos pais no momento da escolha do estabelecimento de ensino. O primeiro grupo se preocuparia mais com os critérios acadêmicos, com a excelência da instituição e seus resultados em exames e rankings. Enquanto isso, os de **orientação subjetiva** dariam ênfase ao clima do estabelecimento e à sua “capacidade de desenvolver as múltiplas potencialidades do educando” (Nogueira, 1998). Nessa lógica prevaleceria o desenvolvimento integral da personalidade, enquanto no grupo dos de **orientação objetiva**, prevaleceria a necessidade de que o aluno adquira instrumentos para seu sucesso escolar e profissional.

De acordo com os dados já citados acima, os pais que escolheram as escolas confessionais Érico Veríssimo e Monteiro Lobato, se preocupariam mais com a exigência que a escola faz dos alunos do que aqueles que escolheram o Colégio Jorge Amado e a escola Ana Maria Machado.

No entanto, é através das entrevistas que se consegue compreender com maior acuidade o paralelo entre os projetos das escolas e os perfis familiares. Assim como categorização dos pesquisadores ingleses, nessa pesquisa se percebeu que há aquelas famílias que se preocupam mais com a **excelência acadêmica** da instituição, com a preparação para os exames nacionais, o ingresso em uma universidade de qualidade e mais futuramente o sucesso no mercado de trabalho; e aquelas que dão preferência à projetos que levem ao **desenvolvimento** tanto escolar quanto **emocional** de seus filhos, privilegiando instituições que tenham um **atendimento mais personalizado** com a criança. É importante colocar, portanto que, mesmo as famílias que se preocupam com o desenvolvimento integral não deixam de levar em consideração a qualidade do ensino e o conteúdo dado pela escola, é o foco dado pela escola à questão do resultado acadêmico que é diferente para as famílias. A questão do cuidado e do atendimento personalizado também aparece como critério de escolha da escola de Ensino

Fundamental nas falas famílias que não escolheram instituições de ensino confessionais.

*“É um ensino de **excelência**. Acho que isso é **reconhecido**, a sociedade reconhece isso como um **ensino de excelência**. Eu acho que também de certa forma é conveniente saber que o João está sendo **bem preparado**, em termos de educação, para o que ele quiser ser. Então me dá uma tranquilidade saber que ele vai chegar nos 17 anos e falar eu quero ser músico, ok ele vai ser um bom músico, eu quero ser médico, ele vai **passar no vestibular**. Então dá uma **base**, você tem uma boa base.”* (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)

*Eu achei ela um **mix**, nem tanto ao mar e nem tanto a terra. Ela não é um Monteiro Lobato e ela não é a Ana Maria Machado. Ela é uma escola puxada, com um lado acadêmico forte. Porém, trabalha o **prazer** da criança. Não mantém a **paranoia do resultado**. Que é a que trata a criança como um **indivíduo**, sabe? A dona do colégio tá ali na porta “Oi Antonia, bom dia, tudo bem?”, “Oi fulaninha boa tarde! E aí comeu o chocolate que você trouxe ontem?” Sabe? Tem isso.”* (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

*“Eu acho que ela tem um **cuidado** com a criança que eu tinha muito no ET (escola da Educação Infantil), cuidado com a criança em si, **individualizadíssimo**, tem o cuidado com a criança (...)*” (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha).

6.2 A influência das redes sociais e da mídia

Segundo dados do survey do SOCED, a maioria dos pais das escolas privadas contempladas por essa pesquisa acredita ser importante que a escola seja bem falada, ou seja, que tenha uma boa reputação entre os grupos sociais aos quais essas famílias pertencem.

Figura 12

É uma escola bem falada				
	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Jorge Amado	Colégio Monteiro Lobato	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	29,30%	26,50%	16,60%	46,50%
Muito importante	70,70%	73,50%	83,40%	53,50%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Além disso, muitas famílias buscam informações sobre as escolas em suas redes sociais e na mídia. Apesar de os meios de comunicação divulgarem

anualmente os rankings das escolas nos exames nacionais, observa-se que a principal fonte da família é a indicação de amigos e parentes.

*“A gente foi pro Monteiro Lobato porque o **pediatra** dele, os filhos dele estudaram lá muitos anos e ele inclusive é judeu e os filhos estudaram lá e ele adora o Monteiro Lobato e ele falava bem: “R., não existe escola melhor no Rio de Janeiro do que Monteiro Lobato e o Rubem Alves. Qualquer um desses você coloca, você tá bem, seu filho tá bem e o Monteiro Lobato eu te falo, você vai adorar.” (Entrevista 7 – Colégio Monteiro Lobato)*

*“Aí eu comecei a **perguntar pras mães** da CRT (Escola de Educação Infantil) para onde iam, onde iam por os filhos, aí a maioria ia pro Rubem Alves ou pro AS (Escola de Ensino Fundamental não contemplada por essa pesquisa), aí eu falei, mas eu não gosto dessas escolas. O Rubem Alves eu não gostava por razões óbvias né, tradicionalismo. A **outra prima do Francisco** 1º ano do Rubem Alves e eu tinha visto como funcionava assim, era o oposto da Clarice Lispector, era apostila desde a 1ª semana, no 1º ano apostila daquelas bem preto e branca, bem tradicionalzinha, cheia de exercícios, dever de casa assim 2 por dia aí eu falei gente que escola é essa, não quero isso não, pelo amor de Deus.” (Entrevista 4 – Escola Clarice Lispector)*

*“Eu tenho uma **amiga** que até acabamos botando as meninas juntas. Que ela também tava assim numa de visitar várias e a gente combinou de ir junto. No AS nós fomos juntas, no Jorge Amado também fomos juntas e **ela que me sugeriu** o Jorge Amado, porque eu não tava nem pensando a princípio.” (Entrevista 8 – Colégio Jorge Amado)*

A mídia funciona por sua vez, como divulgadora dos rankings e através das entrevistas pôde-se perceber que o acompanhamento dos mesmos varia de acordo com a importância que a família dá a esse tipo de informação como será visto a seguir.

6.3 A preocupação com exames e rankings

A maioria das entrevistadas acredita que o ranking está associado à qualidade de ensino de determinada escola, e são essas as mães que utilizam-no como critério para a escolha da escola de seus filhos. Talvez isso ocorra, pois, a nota no ENEM aparece como algo objetivo, ao contrário do clima escolar e o cuidado no atendimento com a criança que só são demonstráveis em visitas mais criteriosas. Além de muito divulgado pela mídia; o ranking do ENEM se associa ao número de alunos daquela escola que conseguiram uma vaga em uma universidade. O ingresso naquilo que os pais chamam de “boa” universidade, por

sua vez, está ligado ao ingresso no mercado de trabalho, demonstrando, assim, que no momento da escolha de uma escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, certas famílias já refletem sobre o futuro da criança no mercado de trabalho. A escola é vista então como mecanismo de ascensão e manutenção do status social econômico daquela família:

Antes de tudo é preciso reconhecer que possuímos uma rede privada de ensino apenas parcialmente regulada pelo Estado, sobre a qual as leis de mercado operam segundo a lógica da oferta e, sobretudo, da demanda dos pais –usuários, configurando uma nítida hierarquia de prestígio e qualidade entre as escolas particulares. Nesse contexto, uma série de pesquisas (Almeida 2009; Pedrosa 2009; Aguiar, 2007; Pinto, 2009) tem revelado como os pais das classes médias e superiores escolhem entre essas escolas de acordo com suas estratégias de reprodução social. As frações mais ricas em capital cultural tendem a privilegiar os estabelecimentos que se destacam pela excelência acadêmica, ao passo que as camadas equipadas em capital econômico priorizam o perfil social da clientela. (Nogueira, 2011 pág. 957)

A preocupação com desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio também foi um assunto abordado durante as entrevistas. Das **doze** entrevistadas, **onze** falam sobre o posicionamento da escola escolhida no Ranking das escolas baseado na nota do ENEM. Dessas onze, **cinco** entrevistadas nos fizeram compreender que, para elas, o posicionamento da escola no ranking é **critério decisório** no momento da escolha do estabelecimento. Ou seja, são pré-escolhidas aquelas escolas com bom desempenho. É importante lembrar que as escolas confessionais já abordadas no tópico anterior e escolhidas pelas entrevistadas 1, 5, 6, 7 e 9 e 10 são escolas bem colocadas no ranking do ENEM.

Papel **decisório** na escolha:

*“Todo ano sai o **ranking** e a gente vê sim. Eu acho que um pouco influencia. O que eu acho com relação ao ranking, na minha opinião? Eu acho que as **escolas que estão melhor ‘rankeadas’ tem uma chance maior**, na grande maioria dos alunos, de conseguir **passar pro local que quiser**, fazer um ENEM melhor.” (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)*

*“Eu acho que eu ficaria preocupada se o Rubem Alves **não estivesse na lista dos 100, dos 50 melhores**. Eu acho que sim, pesa. Estar entre os 10 melhores me deixa mais, porque eu quero isso né, eu quero dar **uma boa educação** para o meu filho.” (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)*

Há quatro famílias que parecem apontar o posicionamento no ranking como **importante, mas não decisório**:

*“Ela tá péssima no ENEM e eu não me preocupo com isso, mas eu quero que chegue bem né. Eu não quero que tenha, não quero que seja número 10 no ENEM, **mas também não quero que seja 104. Quero que seja vinte.** Vinte pra mim tá bom, entendeu? Mas é, quero saber que vai ter resultado ali também no vestibular e tal.”*(Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

“Eu acompanho e acho que o ranking assim, não quero que seja uma das últimas, mas também não quero que seja das primeiras, tipo Érico Veríssimo, por que a que ponto se chega pra ser o primeiro lugar?” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)

Há, por fim, duas famílias que parecem **não considerar** o posicionamento no ranking como critério:

*“Ranking de escola é o que **menos me preocupa**, eu acho até que o vestibular tá em transição, pode ser que demore muito tempo pra ele mudar, mas eu vejo que o ENEM já foi um pouco uma transição.”* (Entrevista 4 Escola Clarice Lispector)

*“Inclusive eu fui numa reunião da turma do Paulo e do quarto ano e o papo era esse do ENEM. Aí aquilo me assustou assim e eu falei gente o que que os pais estão pensando pra uma criança de 8 pra 9 anos , né. **ENEM, que ENEM?**”* (Entrevista 11 – Escola Ruth Rocha)

Quando perguntada, uma das entrevistadas que é professora do Ensino Fundamental, não só flexibiliza a necessidade do Ensino Superior como forma de ascensão social e inserção no mercado profissional. Acredita que, até o seu filho completar o Ensino Médio os exames nacionais já podem ser diferentes. Outra entrevistada mantém discurso semelhante, em relação às mudanças ocorrem nos exames de ingresso para a universidade:

*“E eu não me preocupo com vestibular não acho até que se o Francisco não quiser fazer vestibular, **tem muita gente que não fez vestibular que tá aí que virou ator**, que trabalha com mídia, que filma, que edita e que não fez vestibular e tá muito feliz e ganha muito mais do que eu que fiz vestibular, que me formei e que sou professora.* (Entrevista 4 Escola Clarice Lispector)

*“Nada, zero, zero. Até porque quando eles crescerem eu acho que não vai **ter mais ENEM, vai ter um CHOREM, MEREM, FOFEM**, sei lá o que vai ter. Como a gente*

vive num país que vive mudando eu não to preocupada se eles estão preparados (...) sei lá, daqui a 10 anos vai vir o ENEM, entendeu? até lá eu nem sei se vai ter ainda o ENEM” (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha).

6.4 Escolhas por identificação x escolhas por exclusão

Durante a realização das entrevistas foi observado que as famílias relatavam de duas maneiras a escola de Ensino Fundamental. Em algumas entrevistas a argumentação tendia para a **identificação** com uma determinada instituição ou modelo escolar (muitas mães optavam pela dupla de escolas confessionais Rubem Alves/Monteiro Lobato). Em outras, caminhavam para a **exclusão** daquelas instituições (ou modelos de instituições) que não se enquadravam no perfil familiar (excluindo escolas ou polos opostos como confessionais x alternativas), e tentando assim encontrar algo que melhor se respondesse às suas demandas. Ademais, foi perguntado a todas as entrevistadas em quais escolas elas não colocariam seus filhos, no intuito de tentar perceber que tipo de escolas são rejeitadas e os motivos dessa rejeição.

No quadro abaixo pode ser visto o tipo a escola escolhida, o tipo de argumentação utilizado e as escolas rejeitadas pelas entrevistadas.

Figura 13

Escola Escolhida	Tipo de argumentação	Rejeições
1. Colégio Monteiro Lobato	Identificação com o modelo (Monteiro lobato ou Rubem Alves)	Escolas Bilíngues, Ruth Rocha, Ana Maria Machado
2. Escola Ruth Rocha	Exclusão de polos opostos	Monteiro Lobato, Rubem Alves
3. Colégio Mario Quintana	Identificação com a instituição	Polos opostos: Ana Maria Machado e Monteiro Lobato, Rubem Alves
4. Escola Clarice Lispector	Identificação com a instituição	Monteiro Lobato, Rubem Alves, Ruth Rocha
5. Colégio Rubem Alves	Identificação com a instituição	"Escolas fábricas de Vestibulandos" ²⁶
6. Colégio Monteiro Lobato	Exclusão de modelos e escolas	Ana Maria Machado
7. Colégio Monteiro Lobato	Identificação com o modelo	"Escolas diferentes"
8. Colégio Jorge Amado	Exclusão de polos opostos	Escolas religiosas: Monteiro Lobato e Rubem Alves e Escolas Bilíngues
9. Colégio Monteiro Lobato	Exclusão de escolas ²⁷	Ana Maria Machado
10. Colégio Érico Veríssimo	Identificação com a instituição	Ana Maria Machado
11. Escola Ruth Rocha	Exclusão de polos opostos	Monteiro Lobato
12. Escola Ana Maria Machado	Identificação com a instituição	Qualquer uma que não fosse a escolhida.

Alguns exemplos de tipos de argumentação podem ser vistos nos trechos abaixo:

Identificação com o modelo

*"Esse negócio de Ana Maria Machado, Ruth Rocha, entendeu? Não era muito **a minha linha não!** Mas aí... e então a gente decidiu: entre Rubem Alves e Monteiro Lobato vou ficar com Monteiro Lobato porque... **é a mesma linha de ensino**, é... sei lá, no ranking*

²⁶ As expressões entre aspas foram retiradas das falas das próprias entrevistadas que não souberam citar os nomes de instituições onde não colocariam seus filhos.

²⁷ No caso da entrevista 9, a necessidade era maior era a busca por uma escola que aceitasse a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, já que essa fazia aniversário no mês de junho e algumas escolas limitam a entrada a crianças que fazem aniversário até o mês de março.

está entre as dez melhores e tal... e... optamos dessa maneira.” (Entrevista 1- Colégio Monteiro Lobato)

*“Porque o primeiro ano é quando tem (processo seletivo), é a maioria quando você entra pra escola, aí teria a opção de **Monteiro Lobato, Rubem Alves, Érico Veríssimo**, todos eles é primeiro ano.(a entrada na escola)” (Entrevista 7 – Colégio Monteiro Lobato)*

O que se pode observar também é que das 4 famílias que escolheram o Colégio Monteiro Lobato, 3 também relataram ter se identificado com o projeto do Colégio Rubem Alves sendo, o Colégio Monteiro Lobato a segunda opção no caso de reprovação no processo seletivo do Colégio Rubem Alves, como será observado mais adiante.

Identificação com a Instituição

“Meu marido estudou no Rubem Alves então é o que eu falo. Tem brigas na vida que você compra e outras você abre mão. Eu nunca comprei essa briga. Eu sabia que meus filhos iam estudar no Rubem Alves. Eu nunca estudei (...), mas quem estudou no Rubem Alves tem uma verdadeira adoração pelo colégio.” (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)

*“Eu **amava** a Escola Clarice Lispector por ouvir na faculdade, pensei uma vez em fazer prática lá, mas não aconteceu, mas eu já tinha ido lá propor essa permuta antes. (...) e eu já **namorava a escola** porque o primo do Francisco estudou lá e estuda até hoje.” (Entrevista 3 Clarice Lispector)*

*“O **Érico Veríssimo** sempre foi a minha **meta**. Sempre foi o meu **foco**.” (Entrevista 10-Érico Veríssimo)*

Exclusão de instituições e de polos opostos:

*“Na verdade a gente pensava entre o Monteiro Lobato, o Rubem Alves e a gente visitou a Ruth Rocha. Quer dizer, eu visitei várias, mas assim os **finalistas ficaram** Monteiro Lobato, o Rubem Alves e Ruth Rocha.” (Entrevista 6 – Colégio Monteiro Lobato)*

*“**Procurei várias**. Procurei sim. Foi uma escolha mesmo né, porque é pra uma escola definitiva, a princípio definitiva. A não ser que a gente queira mudar, mas pretendo deixar ela lá até o final. Conversei com amigas, visitei, visitei a Ruth Rocha, o pai visitou o CO, visitamos o AD, ele visitou o Rubem Alves. Ele queria muito ir pro Rubem Alves porque ele foi do AC, lá de Friburgo, que é parecido com o Rubem Alves, só que eu não gostei. (...) religioso demais, pra mim. Eu não sou religiosa, elas não são nem batizadas. Então eu cheguei lá e eu vi muito trabalho bíblico, cantinho do menino Jesus, altar dentro da sala de aula, crucifixo, **não gostei**. Aí a gente foi na primeira entrevista na visita eu bati o olho e eu falei não, pra cá ela não vem. (...) O AD foi **ele que não***

*gostou, porque ele foi num dia que uma pessoa um pouco despreparada recebeu, ele perguntou coisas e a pessoa não sabia explicar. Aí ele também falou “**pra cá ela não vai**”. Então foi assim. A Ruth Rocha que eu tenho amigos que tem filhos lá, tão muito satisfeitas e eu também gostei muito, mas ele falou “tá começando, seria um tiro no escuro, não tem tradição, a gente não sabe no que que vai dar” e aí o Jorge Amado tanto eu quanto ele gostamos. (Entrevista 8 – Colégio Jorge Amado)*

*“**Não é um Monteiro Lobato e também não é um ET construtivista demais, aquela coisa, da família, vamos nós, não é. Eu acho que ela tem um cuidado com a criança que eu tinha muito no ET, cuidado com a criança em si, individualizadíssimo, tem o cuidado com a criança, mas tem a carga pesada do Monteiro Lobato. Eu já acho o Monteiro Lobato sem cuidado com a criança. Eu não botaria os meus filhos, jamais, naquele colégio, entendeu**”?*(Entrevista 11 – Escola Ruth Rocha)

6.4.1 Escolas Rejeitadas

No quadro apresentado acima podemos observar diferentes tipos de escolas rejeitadas e escolhidas. De maneira geral poderíamos pensar que as famílias que escolhem as escolas confessionais rejeitam as escolas de categoria alternativa. Pelo que se pode compreender das falas das entrevistadas, as escolas confessionais privilegiam os resultados acadêmicos, a disciplina e o cumprimento de regras enquanto as alternativas valorizariam o atendimento individual e se preocupariam menos com o cumprimento de regras o desempenho acadêmico. Há também a rejeição da escola Ruth Rocha pela sua trajetória recente e, portanto, falta de tradição e a rejeição das escolas bilíngues pela sua composição social.

Das doze entrevistas feitas, cinco rejeitam a Escola Ana Maria Machado. Dessas cinco instituições, quatro são escolas confessionais e uma se enquadra na categoria pública federal. Essa escola é descartada tanto pelas famílias que optam por um modelo de escola confessional, quanto por aquelas que desejam a Escola Ruth Rocha. As entrevistadas justificam essa rejeição por acreditarem que essa instituição é ‘solta’, ‘alternativa’, ‘lúdica’ (no caso das entrevistadas das escolas confessionais) ou ‘elitista demais’ (no caso da entrevistada da escola pública federal). Além dos trechos abaixo podemos perceber os motivos das rejeições das famílias na caracterização das escolas.

*“É, mas é a liberdade de expressão, **liberdade de expressão não**, não é, não tem que ter liberdade de expressão... falta de respeito. Ela pode ser uma grande artista que vai fazer... partes genitais maravilhosas, perfeitas, ta bom, sabe? A liberdade ela tem um*

limite, pelo menos para mim, nessa parte do ensino fundamental, eu acho que a criança tem que saber o que é certo, o que é errado.” (Entrevista 9 – Colégio Monteiro Lobato)

*“Ana Maria Machado eu tenho uma implicância. Acho que eu não colocaria em hipótese nenhuma. Eu acho um universo paralelo. Eu acho muito, **elitista demais**. Acho que muito essa coisa de ser cabeça demais. Assim, essa coisa de querer ser alternativo e não ser exatamente. É isso, muito pretensiosa pro meu gosto.” (Entrevista 3 Colégio Mario Quintana)*

6.5 As escolas bilíngues e a questão da diversidade social

A afirmativa *meu filho terá boas companhias* pareceu ter importância semelhante para os pais das quatro escolas. A maioria acredita ser esse fator importante no momento da escolha. Entretanto, durante as entrevistas feitas, nenhuma entrevistada relatou explicitamente ter escolhido determinada instituição com essa motivação. O que se viu, entretanto, foi a exclusão de algumas escolas em virtude do público que as frequenta.

Figura 14

Meu filho terá boas companhias	Colégio Érico Veríssimo	Colégio Monteiro Lobato	Colégio Jorge Amado	Escola Ana Maria Machado
Pouco importante	21,70%	17,50%	17,10%	21,80%
Muito importante	78,30%	82,50%	82,90%	78,20%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

A questão da diversidade socioeconômica é um dado que chama bastante a atenção entre os relatos das entrevistadas. As entrevistas também não apontam a preocupação com a frequência social da escola. Entretanto, em uma análise mais aprofundada dos relatos das entrevistadas percebe-se que, quando perguntadas acerca dos fatores que as levaram escolher determinada escola de Ensino Fundamental, as mães não evidenciam esse critério de maneira direta, ele aparece no momento em que relatam as razões de exclusão de outras escolas, principalmente das bilíngues.

Através das redes sociais não se chegou a nenhuma mãe que tenha colocado seu filho em uma escola bilíngue. Houve algumas tentativas de entrevista, mas essas não retornaram as ligações ou *emails*. Além disso, metade das mães entrevistadas rejeitou esse tipo de escola no processo da escolha de Ensino Fundamental para seus filhos. Três delas justificam sua rejeição por acreditarem serem essas escolas ‘elitistas’, frequentadas por famílias muito ricas “com dez carros na garagem” em que os filhos “vão para a Disney três vezes ao ano” e que ‘têm a mensalidade muito cara’. Essa realidade seria contraposta à realidade de seus filhos e elas não gostariam que eles convivessem com crianças que não vivem da mesma forma. Uma das entrevistadas a rejeitar as escolas bilíngues se justificou não ter identificação com nenhuma das línguas ensinadas pelas escolas. Outras duas acreditam serem essas escolas academicamente mais fracas. As demais não mencionam essas escolas como opção, mas também não as colocaram no leque de opções de escola levantado na entrevista.

Algumas entrevistadas relatam não querer que seus filhos convivam com pouca diversidade socioeconômica, ou seja, com um público homogêneo. Essa questão aparece como um evitamento daquelas famílias que têm muito dinheiro, o que as entrevistadas chamam de elite. Apesar de tratarem o conceito de elite em bloco e em uma abordagem do senso comum, pudemos perceber que as entrevistadas se referem às camadas sociais com maior capital econômico, que poderíamos chamar de elite econômica. Isso também se justifica pelo fato de que, mesmo que não se caracterizem ou se identifiquem como parte de uma elite econômica, as entrevistadas estão inseridas no que Cattani & Kieling (2007) chamam de *classes dominantes*.

A utilização do plural permite elidir a complexa questão da unidade da classe proprietária, apontando simplesmente a existência de frações, segmentos, ou camadas de grandes proprietários que concentram a riqueza substantiva, aqueles que não são necessariamente elites nem possuem competências admiráveis nas suas esferas de atuação. (Cattani & Kieling, 2007 pág. 174)

O que parece haver é um temor em relação a essas frações que concentram a riqueza, mas que não se destacam em nenhum setor por suas competências. Por poder escolher livremente a composição social da escola de seus filhos essas famílias passam a temer, não aqueles que têm menos capital econômico, e sim aqueles que **têm menos capital intelectual ou cultural**.

“Não porque a B (escola bilíngue). eu já tinha horror ao que se tornou. Eu acho que a B. se tornou, essa sim, é a mais elitizada da zona sul e é onde todo rico põe seu filho. Todo Country Club põe seu filho e o outro rico que não me interessa que é o rico bicheiro, o rico pagodeiro. Eu não tenho nada de preconceito porque eu tenho zero, mas eu... Também é um outro tipo de valoração do dinheiro, entendeu? Que eu, sabe? Tudo é a roupa que tem, quantas vezes foi pra Aspen, quantas vezes foi pra Disney. Tem uma história que eu acho genial da B. Mandaram um memorando pra todo mundo dizendo que segunda e sexta são dias de aula, por quê? Porque essa gente toda saía na sexta e ia pra Angra e só voltava terça, entendeu?” (Entrevista 2 Escola Ruth Rocha)

“Mas lá tem uma coisa que muito me incomoda, que é essa questão da escola elitizada (...) então assim, os meninos vão pra Disney 3 vezes por ano, então eu não ia poder oferecer isso pro meu filho e eu não queria que meu filho passasse por isso.” (Entrevista 10 Colégio Érico Veríssimo)

“É, bilíngue pra mim não é uma opção, não. O bilíngue eu não colocaria de jeito nenhum (...) Pessoal, classe AAA, que tem dez carros na garagem, que o pai é americano... Mas quem pretende que o filho vá estudar numa universidade fora, ainda vai, entendeu?(...) Eu acho que... os, os...grandes celebridades que temos no país, ninguém estudou em escola americana nem britânica. Um grande advogado, um grande economista, quem sabe escrever, quem sabe falar, quem sabe defender lá seu posicionamento, né? Não é o que estudou numa escola bilíngue.” (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

“Mas pra que que eu vou botar a A. J. aprendendo alemão, se eu não tenho nada a ver com alemão, eu nunca vou pra Alemanha e nem tem nada, sabe aquelas coisas assim? (...)” (Entrevista 11 Escola Ruth Rocha)

6.6 “Muitos são chamados, poucos os escolhidos”: os processos seletivos das escolas confessionais

Os *privileged/skilled choosers* tendem a escolher estabelecimentos de elite e com duros processos seletivos e com critérios pouco claros, critério esses conhecidos pelo grupo de pais que as escolhem (Ball, Gewirtz e Bowe, 1994 apud Nogueira 1998). A luta concorrencial entre as escolas por alunos e das famílias pelas escolas de sua preferência aparece nas falas das entrevistadas que optaram

pelas escolas confessionais. Enquanto as instituições de ensino procuram selecionar o aluno que melhor se encaixa em seu perfil acadêmico e filosófico, as famílias saem em busca de uma escola que ofereça um projeto semelhante às características familiares e que ofereça o melhor custo benefício.

Paralelamente, há estratégias específicas das escolas para conseguir os alunos desejados. Algumas optam por antecipar seus processos seletivos, atingindo principalmente as famílias que possuem aquela instituição como primeira opção e que se mantêm atualizadas sobre seu sistema de seleção.

As instituições confessionais, aquelas às quais as entrevistadas se referem como ‘santos’, são as que têm os processos seletivos mais disputados. Em algumas os alunos devem fazer provas, atividades de coordenação motora como colorir desenhos, recortar figuras ou colocar bolinhas dentro de garrafas, em outras são momentos de convivência onde os profissionais da escola observam os alunos.

Segundo duas das entrevistas, o Colégio Rubem Alves daria preferência às crianças cujos pais estudaram naquela escola e ainda utilizariam a entrevista com a família como parte do processo seletivo, no intuito de recrutar apenas aquelas que se dispõem a colaborar inteiramente com o seu projeto da escola. Há ainda as provas que atraem grande quantidade de candidatos, exigindo um concorrido processo seletivo que é chamado, no colégio Monteiro Lobato, de ‘*vestibulinho*’.

A entrevistada que escolheu o Colégio Érico Veríssimo (Entrevista 10), caracteriza o processo seletivo dessa instituição, diferenciando-o do Colégio Rubem Alves. Ao mesmo tempo, a entrevistada que optou pelo Colégio Rubem Alves (Entrevista 5) descreve o mesmo processo com outras características, como pode ser visto nos depoimentos abaixo:

“E eles simulam atividades em sala de aula. É como se fosse um, não é um dia de aula porque são 2 horas só, mas a criança fica 2 horas dentro da sala de aula fazendo atividades adequadas a faixa etária.” (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)

*“Não quero também que eles passem pela **tortura** da prova do Rubem Alves. Porque a prova do Érico Veríssimo não é **tortura**, existe uma diferença.(...) No Rubem Alves, é **massacrante**. Eu nem tento porque pelo que eu entendo são 500 pessoas pra 20 vagas e não é só isso é uma prova mesmo, senta lá daquele jeito quadrado, tananá escreve, não pode fazer nada sabe? O Érico Veríssimo não, é um dia de convivência. É humano, eu acho que é uma coisa humana.”* (Entrevista 10 Colégio Érico Veríssimo)

Os dois trechos acima podem nos levar a pensar que a imagem do processo seletivo está contida dentro da imagem da instituição. Duas famílias diferentes descrevem de maneira distinta o processo seletivo da mesma escola. Entretanto, uma dessas entrevistadas não viveu realmente esse processo, contanto apenas com a imagem que tem do mesmo.

A participação da criança em um processo seletivo obriga as famílias a ter outras possibilidades de escolha, segundas opções, caso a criança não seja aprovada na primeira. Através do que foi visto nas entrevistas, percebe-se que a segunda opção geralmente é outra escola de orientação pedagógica semelhante, ou seja, as famílias se inscrevem em mais de um processo seletivo das escolas confessionais, tentando assegurar a entrada de seus filhos na categoria de escola escolhida.

Nos casos das entrevistas 1, 6 e 7, (três das quatro entrevistadas que tinham os filhos no colégio Monteiro Lobato) as crianças tentaram a seleção para o Colégio Rubem Alves²⁸ como primeira opção e para o Colégio Monteiro Lobato como segunda, tendo sido aprovadas somente na segunda²⁹.

“Vai fazer o vestibulinho do Monteiro Lobato, que apesar de que são 150 vagas, é o ano de entrada, tem uma febre no dia, um negócio, um pire-paque, e.. e aí? Aí você começa a ver no jornal que saiu antes que na Barra, Monteiro Lobato da Barra era 10 pra 1, até que o do Leblon foi 2 pra 1, foi 300 pra 150. E o do Rubem Alves, essas 10 vagas, eram 100 candidatos... olha isso...” (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

“Aí no Rubem Alves de novo ele não passou, mesmo porque a gente nem deu muita importância e a gente foi pro Monteiro Lobato.” (Entrevista 7 Colégio Monteiro Lobato)

Apesar das famílias caracterizarem o Colégio Monteiro Lobato como uma instituição mais exigente, a reprovação acontece no Colégio Rubem Alves, caracterizada por uma das entrevistadas como uma escola mais ‘light’, possivelmente em razão do menor número de vagas oferecido para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Parece haver, no entanto, uma preferência das

²⁸ O processo seletivo do Colégio Rubem Alves antecede o do Colégio Monteiro Lobato.

²⁹ A quarta entrevistada que escolheu o Colégio Monteiro Lobato fez sua pré-seleção de escolas a partir da idade de ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental, por isso descartou o Colégio Rubem Alves.

entrevistadas das escolas confessionais pelo Colégio Rubem Alves, ficando o Colégio Monteiro Lobato como segunda opção.

“Então acabaram assim, sobrando o Rubem Alves que meu marido estudou lá e gostava muito, é um colégio mais tradicional, ensinam bem, mas é mais light do que o Monteiro Lobato. O Monteiro Lobato é que é o mais ‘caxias’ de todos.” (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)

6.7 Creches e professoras Particulares: recursos para evitar a reprovação nos processos seletivos

Através das entrevistas percebemos que, para as mães que escolheram como sua primeira opção as escolas confessionais (no total seis), há uma preocupação com a preparação da criança para a seleção das escolas. As entrevistadas relatam haver, entre as mães que procuram as escolas confessionais, o que chamam de ‘máfia’ das **creches preparatórias** e **professoras particulares**. Segundo os relatos, há creches e escolas de Educação Infantil que têm propostas pedagógicas semelhantes às de algumas escolas do Ensino Fundamental e que preparam a criança para seus exames, mesmo que isso não seja apresentado formalmente por elas.

*“E a CL, ela tem uma **linha pedagógica** idêntica a do Rubem Alves. Eu até já sabia disso quando eu botei. Eu não botei por isso, mas eu sabia que crianças que estudam na CL têm uma possibilidade maior de ir bem, não é garantia de aprovação, e a CL não faz nenhuma menção, se você vai lá na CL, a CL não fala que(...) não é uma **preparação**, mas eles tem a mesma linha pedagógica. Os mesmos métodos, as **mesmas metodologias de ensino**, mesmo.” (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)*

*“E aí quando começou eu não sabia que tem uma **máfia**, desculpa não é máfia né, existem creches que já preparam as crianças. É, tem creches que você já coloca que têm a **linha** do Monteiro Lobato, tem a linha do Rubem Alves, tem a **linha dessas escolas boas** porque ali já começam a fazer determinados trabalhos que são cobrados na prova. Porque essas escolas, como tem muita **procura**, então eles fazem prova. Então tem prova e aí você começa a entrar dentro de um bolo ali de, sabe? Daquela **competição**. (Entrevista 7 Colégio Monteiro Lobato)*

As **professoras particulares** também aparecem como recurso utilizado pelas famílias para aumentar a chance de ingresso nas escolas desejadas. Apesar de apenas uma das entrevistadas ter relatado a utilização desse recurso, outras duas mães colocaram que recorreram ou pretendem recorrer às professoras particulares na preparação do segundo filho para a seleção da escola desejada.

Determinadas profissionais são bastante requisitadas, pois, geralmente têm conhecimento interno sobre os conteúdos cobrados nas seleções, obtendo o aval da família para avaliar a criança e a orientar sobre as melhores estratégias a serem seguidas.

*“A minha sogra já deu aula particular pra escola RS, já é meio entendida... aí me ligou e falou assim: ‘olha, Cristina eu acho bom você já começar a **preparar** o Andre de agora, estamos em abril e daqui a pouco as **professoras** não têm mais vaga, ninguém pega.”* (Entrevista 1 Colégio Monteiro Lobato)

*“Aí ele não passou. Aí chegou uma pessoa pra mim e falou: ‘não porque você tinha que ter **posto numa professora**, tem professoras particulares’. Aí na época a gente até chegou a conversar com essa professora pra saber como é que é, ela teve lá em casa, só foi uma vez, conversou com a gente e falou: ‘olha o seu filho é inteligente e não sei o que, mas ele não vai passar pra prova do Rubem Alves. Ela já viu ali porque ela sabe, ela **trata e treina** essas crianças, sabe como é que é e sabe o que que exige, e então ela falou ele não vai passar pra essa.”* (Entrevista 7 Colégio Monteiro Lobato)

6.8 Reprovação: uma informação disfarçada

As entrevistas 1, 6 e 7 relataram a reprovação em um primeiro processo seletivo. A informação era exposta de maneira discreta misturada com outras informações sobre a escola e o aluno, além de estar sempre acompanhada de justificativas como o pequeno número de vagas, a falta de preparação da escola ou a idade precoce da criança. Nesses casos as entrevistadas pareceram dirigir a entrevista de modo a fazer a pesquisadora acreditar, através do reforço das qualidades da instituição ‘escolhida’; que melhor opção era a segunda, para a qual o aluno tinha sido aprovado, e não a primeira, da reprovação.

*“O mais velho, a gente, o meu marido queria que ele estudasse no Monteiro Lobato por toda essa praticidade, por ser bom e ser perto de casa e pra ele não tinha muita dúvida. Mas gente é bom e é perto de casa, qual é a dúvida? Eu que tinha uma resistência porque eu tinha estudado lá e eu achava muito rígido. (...) **Fez pro Ruben Alves e não passou**, porque lá no Ruben Alves a entrada é no jardim III. O mais novo fez e passou pra todas, então se não entrasse no Monteiro Lobato iria pro Ruben Alves.”* (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)

“Mas infelizmente quando ele fez, a primeira prova que ele fez que foi pro Rubem Alves, eu já tive um choque, porque eram não sei quantas mil mães deixando as crianças, aquela coisa de fila e não sei o que... eu falei: gente coitada da minha criança, 5 anos e entrando nesse negócio.(...) Mas acontece que, eu não sabia, então muitas crianças se preparam, têm professores particulares, vai se preparando, existe uma porção de coisinhas assim pra levar. Então quando eu saí da ED, ele tava na ED quando ele fez essa provinha pro Rubem Alves, aí ele não passou, claro. Ele nunca tinha visto nada daquilo. A Eva não segue nada disso aí e até porque a Eva tem a escola pra cima, não é só creche, então pra ela não interessa seguir qualquer outra escola. Aí quando ele não passou, porque aí a gente ficou sabendo né, é claro, no Rubem Alves a preferência é maior pra todos os filhos de ex-alunos e essas coisas todas que é normal. Estudaram lá, querem botar, tem os irmãos e aí afunila muito pra quem quer as vagas e não tem ninguém entendeu?” (Entrevista 7 Colégio Monteiro Lobato)

Tanto o apelo às professoras particulares quanto a escolha por uma instituição de Educação Infantil que prepare a criança para a entrada na escola de Ensino fundamental desejada podem ser chamados de estratégias utilizadas pelas famílias das classes dominantes para guiar a escolarização de seus filhos, evitando os fracassos (Mandelert, 2010). Esses mecanismos são típicos daqueles que têm, tanto a possibilidade financeira de escolher a creche que desejam, quanto de inserir no orçamento doméstico o gasto com professoras particulares.

6.9 O Critério Financeiro

Sabendo que se tratam de escolas privadas de prestígio, é necessário atentar para o fato de que o preço das mensalidades escolares poderia entrar como critério no momento da escolha do estabelecimento. Entretanto, poucas entrevistadas elucidaram essa questão durante as entrevistas. É preciso colocar, porém, que duas das entrevistadas são professoras das escolas que os filhos estudam e obtiveram bolsa tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Uma das entrevistadas colocou o filho na escola de Educação Infantil onde trabalhava e por isso obteve a bolsa. No momento da transição para o Ensino Fundamental a entrevistada havia parado de trabalhar na escola anterior (que ia até final do Ensino Médio) e permanecido somente na escola pública federal onde já trabalhava. Optando por colocar seus filhos nessa escola, ela tinha direito a vaga sem que eles passassem por um processo seletivo.

O segundo caso conseguiu uma permuta de trabalho com a escola de Educação Infantil e esse foi o principal critério de escolha da mãe. Porém, no momento da transição para o Ensino Fundamental a entrevistada ainda não trabalhava na escola do filho, tendo que fazer uma escolha através de outros critérios que já foram discutidos nesse trabalho. Depois de seis meses essa entrevistada foi chamada a trabalhar na escola onde o filho estudava, ocorrendo então, um processo contrário ao que ocorre normalmente, quando as mães professoras colocam seus filhos na escola onde trabalham.

É importante dizer que por mais que o critério financeiro tenha aparecido nesses dois casos em primeiro lugar, funcionando como pré-requisito, ele não excluiu os outros, já que a própria opção pela utilização (ou não) do benefício da bolsa (ou da vaga na escola pública federal) também configura uma escolha.

“É, na verdade era uma troca. Eu não pagava a escola e eu filmava todas as turmas, do berçário até o último ano da escola. Filmava todas as turmas uma vez por mês, de fevereiro a setembro, editava tudo.” (Entrevista 4 Escola Clarice Lispector)

*“Eu trabalhava no A. Foi essa a principal razão da escolha, embora eu goste do colégio e tenha escolhido, tenha ficado satisfeita com a escolha. Mas a **motivação principal** era realmente o fato de eu trabalhar lá. (...) Enfim, aí não teve muita dúvida de em que colégio colocar porque lá eu tinha **bolsa** pros dois e tá então foi pra lá.”* (Entrevista 3 Colégio Mario Quintana)

Na escolha da escola de Educação Infantil o critério financeiro aparece na forma de bolsa de estudos. Apenas uma das entrevistadas relatou ter comparado o preço da mensalidade das escolas e ter utilizado isso como critério de escolha.

Na escolha da escola de Ensino Fundamental isso aparece com um pouco mais de clareza, principalmente no tocante a rejeição das escolas bilíngues, consideradas caras e elitizadas. Além disso, há uma entrevistada que relata ter feito contas no intuito de comparar os preços das mensalidades e aquilo que era oferecido para a escola, tentando escolher a opção mais vantajosa para a família, numa comparação custo-benefício de quem consome um serviço.

*“Aquele ensino é rígido e tudo, a disciplina e tudo. Sem dúvida alguma, a logística assim, e eu posso falar também que... A logística eu posso dividir alguma coisa para eu chegar no **fator dinheiro**. A gente tinha um sonho de transferir essa parte integral pro Ensino Fundamental, e aí o A. e o T. também eram colégios que tinham esse integral, tem essa parte que você pode desenvolver para outras coisas. Para quê? Para não precisar ter uma estrutura em casa, por que assim, ah... você paga mil reais de empregada, é o INSS, é comida que aumenta, é tudo que aumenta em casa. Então vamos botar aqui, são três mil reais que você vai botar para transferir para dentro de casa. Está bom. Mas aí você teria, eu teria assim é... o sonho, era um sonho, mas ele não foi uma realidade. Você tinha mil e seiscentos reais numa mensalidade do ensino, da escola fundamental. Que seria meio dia e trinta a cinco e meia. “Ah, vamos cobrir agora esse horário”. Eu tenho que cobrir de oito às seis e meia.” (Entrevista 9 Colégio Monteiro Lobato)*

6.10 A participação do pai

As entrevistadas relataram um processo de escolha que envolve uma discussão e avaliação com pares, principalmente com o pai da criança. Para minha surpresa, que imaginava uma participação mais ativa da figura materna do que da paterna, as mães relataram uma intensa participação dos pais desde a primeira visita até a avaliação final.

Optei por classificar a participação dos pais relatada pelas entrevistadas em: **decisória** e **complementar**.

A maioria das **doze** entrevistadas (**sete**) relatou a participação **complementar** dos pais na escolha da escola. Nela o pai também visita as escolas (acompanhado ou não da mãe da criança) e faz uma ponderação, numa decisão que acaba sendo conjunta ou tomada pela mãe.

“Fui ao AD., C., Ruth Rocha e Jorge Amado e ele... não o C. foi ele, C. Rubem Alves, o A. ele foi na Ruth Rocha ele também foi. Quando eu gostava, eu falava: ‘vai nessa que eu gostei, aí ele ia’. Quando eu não gostava ele nem, porque ele mora em São Paulo.” (Entrevista 8 Colégio Jorge Amado)

“Assim, na verdade a gente decidiu junto. Mas ele confiou muito na minha percepção até porque eu tava ali dentro.” (Entrevista 3 Colégio Mario Quintana)

Na participação **decisória**, relatada por quatro entrevistadas é o pai que “bate o martelo” na hora da escolha final. Seja porque estudou na escola desejada, seja porque acredita nela como critério de qualidade:

*“E claro que saber que a linha pedagógica era mesma que a do Rubem Alves, **meu marido** estudou no Rubem Alves. (...) então é o que eu falo...tem brigas na vida que você compra e outras você abre mão. Eu nunca comprei essa briga. Eu sabia que meus filhos iam estudar no Rubem Alves”* (Entrevista 5 Colégio Rubem Alves)

*“O Rubem Alves, o meu **marido** estudou lá. O Monteiro Lobato, eu até estudei lá, mas eu não gostava do Monteiro Lobato. Eu era contra estudar no Monteiro Lobato, mas é perto de casa e é um bom colégio. (...). O mais velho, a gente, o **meu marido** queria que ele estudasse no Monteiro Lobato por toda essa praticidade, por ser bom e ser perto de casa e pra ele não tinha muita dúvida. “Mas gente é bom e é perto de casa, qual é a dúvida?” e não sei o que. Eu que tinha uma resistência porque eu tinha estudado lá e eu achava muito rígido.”* (Entrevista 6 Colégio Monteiro Lobato)

É interessante atentar para o fato de que nas entrevistas em que as mães relataram a participação do pai ter sido decisória, esses pais haviam estudado na mesma escola escolhida para a criança ou em uma escola do mesmo tipo.

7.0 Considerações Finais

Comparando os critérios utilizados na escolha da escola de **Educação Infantil** e a de **Ensino Fundamental**, pode-se dizer que, apesar de levada em consideração, o critério de proximidade da residência não aparece com tanta evidência na escolha do estabelecimento de Ensino Fundamental como na Educação Infantil, onde aparece como principal e pré-requisito para a escolha da uma instituição. Outro critério que se sobressai no processo de escolha nos dois segmentos é a forte **influência das redes sociais**. As famílias confiam na opinião de seus amigos, parentes e relacionados para formar a imagem das instituições, pegar indicações e assim fazer uma primeira visita.

Na escolha da Escola de Educação infantil o critério de **proximidade da residência vem agregado da caracterização do espaço físico, das indicações de conhecidos e do tipo de atendimento dado à criança**.

Na escolha da escola de Ensino Fundamental prevalece o **critério da proposta da escola** (ou a imagem que se tem dessa proposta). Essa pode variar entre o viés **confessional** com ênfase na obtenção de resultados, cumprimento de regras e disciplina acadêmica e o **alternativo**, que proporciona um atendimento às individualidades da criança, a valorização das artes sem a ênfase nos resultados acadêmicos. Entre esses dois polos ainda aparecem escolas com propostas que tentam aliar disciplina e formação integral da criança, conteúdo e atendimento individualizado.

Percebeu-se que as famílias entrevistadas podem escolher pela identificação com a orientação de uma instituição ou pela exclusão de escolas com aspectos negativos do seu ponto de vista, tentando encontrar uma que melhor se enquadre em seu perfil. De toda a maneira, algumas escolas são excluídas como é o caso das bilíngues, cuja maior justificativa vem de sua composição social (elite econômica).

Para essas famílias, além da qualidade de ensino é levada em conta a qualidade educacional, ou seja, os valores propagados e valorizados por cada instituição: disciplina, exigência e companhias, desenvolvimento emocional,

atendimento individual, religiosidade e etc. A qualidade educacional é relativa para cada família e a avaliação depende do perfil e dos valores de cada família.

Há que se pensar, entretanto, que apesar da categorização das escolas (confessionais, alternativas e etc.) cada instituição guarda singularidades que constroem sua imagem perante as famílias. As famílias, por sua vez, têm diferentes valores, culturas e vivências em que marcam suas opções.

Escolha feita são desenvolvidas algumas estratégias para chegar à instituição almejada. Estar informado sobre as épocas dos processos seletivos das escolas, as melhores maneiras de ser aprovado neles e as alternativas possíveis no caso da reprovação tornam a família mais apta ter a possibilidade de continuar no tipo de educação desejada.

Escola e família formam então uma parceria no que tange a seus projetos educativos, buscando uma maior coerência entre elas para que a educação do sujeito possa acontecer de maneira.

Cada escola privilegia aquilo que acha importante e essencial na formação do sujeito em processo de escolarização. As escolas construíram pela prática aquilo que se tornaram na maneira como se apresentam para as famílias e apresentam-se de forma a atrair aquelas que buscam a mesma lógica de socialização.

Por fim, são ambas que escolhem, ou isto aquilo, em busca daquilo que veem de melhor na formação do sujeito.

8.0 Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, A. M. & NOGUEIRA, M. A.. **A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, H. S. **Segredos e Truques da Pesquisa** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008

BOURDIEU, P. **Compreender** In BOURDIEU, (org). *A Miséria do Mundo.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

_____. Bourdieu, P. Sobre o poder simbólico. **O Poder Simbólico,** Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil 2001

BRANDÃO, Z. **Conversas com pós- graduandos** 2. ed Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, vol.35, n.126, p.747-758, set./dez. 2005 Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a11n126.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

BRANDÃO, Z. **Singularidades Institucionais:** Reflexões a partir de fragmentos do material de pesquisa) *Boletim SOCED,* Rio de Janeiro, n.4, 2007. Disponível em <<http://maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>> acesso em 20 de novembro de 2012

BRANDAO, Z. e LELLIS, I. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos.** *Educação & Sociedade* [online]. 2003, vol.24, n.83 pp. 509-526 disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a11v2483.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

BRANDÃO, Z.; WALDHELM, A. P.; FELIPE, L. H. L. **Sites escolares:** uma nova estratégia na construção da imagem de excelência das instituições de ensino? *Boletim SOCED,* Rio de Janeiro, n.5, 2008. Disponível em <<http://maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>> acesso em 20 de novembro de 2012

CATTANI, Antonio David e KIELING, Francisco dos Santos. **A escolarização das classes abastadas.** *Sociologias* [online]. 2007, n.18, pp. 170-187 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a09.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2002, n.115, pp. 139-154. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

FELIPE, L.H. L. BRANDÃO, Z. CARVALHO, C. P. **As escolhas de escolas de excelência no ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro:** as estratégias em

jogo no campo educacional. 2010. 222 f. (Tese de Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

FELIPE, L.H.L & WALDHELM, A.P.de S. Análise de sites institucionais: relatório de atividades. Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n.5, p. 1-12, 2008 Disponível em <www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input> acesso em 20 de novembro de 2012

MANDELERT, D. V. BRANDÃO, Z. **Repetência em escolas de prestígio: quanto, quando e como acontecem.** 2010. (Tese de Doutorado) Departamento de Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

NOGUEIRA, M.A **Convertidos e Oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu.** Educação, Sociedade & Culturas, no. 7, 1997, p.109-129.

_____. **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural,** Educação em Revista, no. 7, 1998, p. 42-56 disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_05_maria_alice_nogueira.pdf> acesso em 20 de novembro de 2012

_____. **Estratégias de escolarização em famílias de empresários.** In: ALMEIDA, A. M. F & NOGUEIRA, M. A. (org). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis: Vozes: 2002

_____. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas.** In: Análise Social, Lisboa. No. 176, vol. XL, 2005, p.563-578. Disponível em <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a05.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

_____. **Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.26, pp. 133-144. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Org.) **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000

NOGUEIRA, M.A & AGUIAR, A. **A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional** Atos Pesq. Eduq., vol. 2, n. 1, p 1-20, jan./abr.2007, disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/164/126>> acesso em 20 de novembro de 2012

OLIVEIRA, C. G. LELIS, I. "**Diga-me com quem andas e eu te direi quem és**": a escolha da escola como uma estratégia de distinção. 2005. 148 f. (Dissertação de Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro

PAES DE CARVALHO, C. CANEDO, M.L **Estilos de gestão em escolas de prestígio do Rio de Janeiro** Boletim SOCED Rio de Janeiro n. 06, 2008, disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>> acesso em 29 de janeiro de 2013

REIS, Elisa P.. **Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade**. Revista brasileira. Ciências Sociais [online]. 2000, vol.15, n.42, pp. 143-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1742.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

RESENDE, T. F.; NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. **Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares**: uma faceta a mais das desigualdades escolares. Educação e Sociedade.[online]. 2011, vol.32, n.117, pp. 953-970. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a04.pdf>> acesso em 20 de novembro de 2012

SCALON, Celi. Justiça como igualdade? **A percepção da elite e do povo brasileiro**. Sociologias [online]. 2007, n.18, pp. 126-149. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n18/n18a07.pdf>> acesso em 20 novembro 2012

VAN ZANTEN, A. **Pesquisa qualitativa em educação**: pertinência, validade e generalização. Perspectiva [online]. 2004, vol.22, n.01, pp. 25-45. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf> acesso em 23 de novembro de 2012

WALDHELM, A, FELIPE, L.H.L Websites escolares: uma interface na projeção da imagem de qualidade das escolas privadas. Boletim SOCED, Rio de Janeiro n.08, 2011 disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input> acesso em 29 de janeiro de 2013