

**18 Congresso Brasileiro de Sociologia
26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)**

Grupo de Trabalho: Educação e Sociedade

**“Escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de
reprodução social.**

**Leandro Augusto dos Remédios Costa – UEMA
Juarez Lopes de Carvalho Filho - UFMA**

“Escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de reprodução social.

Leandro Augusto dos Remédios Costa (UEMA)

leandroaugustocosta7@gmail.com

Juarez Lopes de Carvalho Filho (UFMA)

juarez.lopes@gmail.com

Resumo

Este trabalho é parte de uma pesquisa sobre as escolhas dos estabelecimentos de ensino e a segregação social e escolar no espaço educacional de São Luís, capital do Maranhão. Ele analisa como processos de escolarização podem revelar lógicas de reprodução social? O campo empírico é o das “escolas de elite” de São Luís. Desse modo, objetivou-se desvelar as estratégias de distinção das “escolas de elite” de São Luís. Duas escolas foram selecionadas para realização no qual se buscou reconstituir suas histórias sociais através de entrevistas com seus agentes fundadores e apreender o sentido da ação escolar por meio da impressão que elas constroem de suas práticas através de seus websites. Uma análise comparativa permitiu objetivar o caráter de diferenciação entre essas escolas, através da construção de tipos ideais da ação escolar, resultado da relação entre as estratégias de reprodução social dos seus fundadores, regidas por diferentes formas de capital e disposições (habitus) de classe.

Palavras-chave: “Escolas de elite”; ação escolar; estratégias

Introdução

Em um trabalho anterior a este¹, apontou-se para um espaço escolar segregado, onde as escolas de elite de São Luís apresentam como estratégias de distinção em comum a localização em regiões consideradas nobres da cidade, o monopólio dos melhores desempenhos no vestibular e a presença de famílias com uma composição social concentrando um volume maior de capital econômico e cultural em relação às famílias que frequentam as escolas públicas e outras escolas privadas menos prestigiosas. Esse quadro, no entanto, pode suscitar uma visão equivocada de que as escolas de elites de São Luís agrupadas de acordo as características acima, formam um grupo homogêneo, sem diferenças específicas entre si.

Diante disso, este trabalho tem dois objetivos: em primeiro, apreender as especificidades de duas escolas das “escolas de elite” a partir do sentido da ação

¹ COSTA, L.A.R.; CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. Distinção e reprodução social no espaço escolar de São Luís/MA: da localização privilegiada a excelência dos desempenhos. In: 40º Encontro Anual da Anpocs, 2016, Caxambu – MG. Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs, de 24 a 28 de outubro de 2016, em Caxambu – MG., 2016.

escolar destes colégios observado por meio da impressão que estes constroem de suas práticas, através do seu *website*. A ideia aqui é construir um tipo ideal (no sentido weberiano) articulado à perspectiva goffmaniana de analisar estabelecimentos pelas impressões que estes tentam construir de si mesmos. Em segundo, busca-se reconstruir as trajetórias dos agentes fundadores das escolas buscando compreender a relação entre as estratégias de reprodução de suas famílias com as estratégias de distinção desta escola. Para tanto, utiliza-se as noções de trajetória e de estratégia de reprodução, no sentido dado por Pierre Bourdieu.

1. Controle das impressões e tipos ideais das instituições

De acordo com Goffman (2014, p. 256) “qualquer estabelecimento social pode ser estudado proveitosamente do ponto de vista da manipulação da impressão”. A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que um dos elementos que as escolas utilizam para construir uma impressão específica de si mesmas é seu *site*.

A questão que devemos perguntar é: o que a análise dos sites pode revelar?

O que buscamos construir é a “ação social” no interior dos estabelecimentos, sobretudo a ação social do ponto de vista da equipe escolar, ou seja, o “sentido visado pelo agente ou os agentes” e que “se refere ao comportamento de outros” (nesse caso, pelo menos, os alunos e os pais) “orientando-se por este em seu curso” (WEBER, 2012).

A ação social no interior das escolas, que chamarei de ação escolar (significando o sentido que as escolas dão às suas ações no interior de seus estabelecimentos), pode ser analisada a partir do sentido oficial que as escolas dão às suas ações, ou seja, é possível apreender por meio dos sites como a representação de uma prática é apresentada, ou, em outras palavras, qual impressão as escolas querem dar sobre suas próprias práticas.

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

De acordo com Weber (2003, p. 50), constrói-se um tipo ideal “mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista (...) a fim de se formar um quadro homogêneo do pensamento”. Uma das formas de operar isso é elaborar “um

curso construído dessa ação, no qual ela é orientada de maneira puramente racional pelo seu fim” (WEBER, 2012, p. 5).

Considerando essa perspectiva, e acentuando um ponto de vista específico, é possível afirmar que o tipo ideal da ação escolar trata-se de como seria a ação das escolas se esta ação fosse completamente orientada para um fim racional.

Neste trabalho postula-se o seguinte tipo-ideal da ação escolar: que a equipe escolar trabalhasse para que a escola realizasse o fim de fazer com que no menor tempo possível seus alunos concluam seus estudos e estejam em condições de serem aprovados no vestibular também no menor tempo possível.

Isto posto, a pergunta que se deve fazer é: nas impressões que as escolas constroem de suas práticas nos sites, qual o sentido de suas ações? Qual a distância entre as impressões que as escolas dão às suas ações (e o sentido subjacente a essas impressões) e as ações escolares ideais-típicas orientadas por fins racionalmente estabelecidos? Os tópicos seguintes deste trabalho pretendem responder essas questões.

2. O Colégio Três Irmãs²: uma ação escolar pedagogicamente orientada

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

Quando lembramos as características do tipo ideal da ação escolar construído, é possível afirmar que um dos resultados da ação escolar do Colégio Três Irmãs, tendo em vista suas médias no ENEM e sua presença constante no primeiro lugar nos *rankings*, tem sido a aprovação no vestibular dos seus alunos no menor tempo possível. Esse dado torna-se ainda mais relevante quando se observa uma alta taxa de participação dos alunos no ENEM (92%). Em termos percentuais isso corresponde a 128 alunos e é medida em relação ao número total de alunos que a escola possui no terceiro ano (138 alunos) do ensino médio (INEP, 2015; QDEDU 215).

Se nesse último aspecto o resultado da ação escolar real do Colégio Três Irmãs se aproxima de uma das características da ação escolar ideal típica construída. Cabe agora perguntar sobre a relação entre o resultado da ação escolar real e a outra

² Trata-se de um nome fictício

característica da ação escolar ideal típica (o término do ensino básico no menor tempo possível).

Destaca-se também que se trata de uma escola com taxas de aprovação próximas ou iguais a 100% em todos os seguimentos de ensino (100% nos anos iniciais do E.F, e 98,8% tanto para os anos finais do E.F quanto para o E.M), além de sua taxa de distorção idade-série ser próxima ou igual a zero³. Esses dados respondem a questão feita anteriormente mostrando que o resultado da ação escolar real do Colégio Três Irmãs também se aproxima da segunda característica do tipo ideal da ação escolar.

Essa adequação entre o tipo ideal da ação escolar racionalmente construído e o resultado do curso efetivo da ação poderia levar a conclusão simplista de que efetivamente a ação escolar do Colégio Três Irmãs é orientada por uma racionalidade quanto a fins. No entanto, não poderíamos chegar a essa conclusão sem uma investigação empírica do que orienta a ação escolar do colégio analisado. Entendemos aqui que é possível perceber a partir de uma observação sistemática e teoricamente orientada do *site* da escola, o sentido que orienta a ação escolar, a partir da análise da impressão que esses estabelecimentos constroem (GOFFMAN, 2014) de suas próprias ações escolares em seus *sites*, para depois comparar com a ação escolar ideal-típica construída (WEBER, 2003; 2012). Ressalta-se que a observação dos *sites* se deu em dezembro de 2016.

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

Não é por acaso que a filiação à pedagogia montessoriana aparece logo, tendo em vista que a relação com esta pedagogia faz parte da história da escola e de sua identidade proclamada, seja no nome da escola, no próprio site ou pelos seus porta-vozes⁴.

³ No total, ou seja, considerando todas as séries, essa taxa é de 0%, tendo em vista que não há nenhum aluno com atraso escolar de 2 anos ou mais (INEP, 2015; EDEU, 2015).

⁴ Montessoriano aparece no nome real da escola.

Comparando o tipo ideal com a ação pedagógica da escola, observa-se que existe uma distância entre a ação escolar típica-ideal construída e a impressão que a escola constrói de sua pedagogia, que visa “preparar para a vida” e o “pleno desenvolvimento da criança”.

Ainda tendo como fonte de investigação empírica o *site* da escola, este revela o currículo escolar. Após observar a distribuição dos horários do terceiro ano do Ensino Médio, algumas coisas merecem destaque: primeiro que no horário observa-se uma aula por semana de Filosofia, mas não para Sociologia⁵; em segundo lugar, Inglês e Espanhol aparecem divididos num mesmo horário, tendo duas aulas por semana e constam apenas na terceira turma do terceiro ano (no horário das outras duas turmas não aparecem horários para inglês e espanhol); em terceiro lugar, o currículo do terceiro ano apresenta horários de Matemática I, Matemática II e Geometria.

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

Além de Basquete, Futsal, Voley, Educação Física, Dança, Judô e Natação, a escola oferece também Ballet, Aeróbica, Musculação e Taekwondo, bem como Teatro⁶, Educação Tecnológica⁷ e outras atividades educacionais que mencionarei mais à frente.

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

⁵ Em conversa com o porta voz da escola ele afirma que a escola tem a disciplina de Sociologia, apesar desta ano aparecer no horário ela é ministrada alternadamente no horário de Filosofia.

⁶ Sobre o “Teatro”, a escola apresenta o Grupo de Teatro Expressão, com 85 alunos divididos em três turmas.

⁷ No que diz respeito a “Educação Tecnológica”, a escola revela que implantou o Projeto Educação Tecnológica (Robótica Educacional).

Em primeiro lugar, a presença de várias atividades esportivas no currículo reforça a impressão que a escola quer construir-se como escola que busca “o pleno desenvolvimento da criança”. Isso implica também que a ação escolar real se distancia da ação escolar típica-ideal.

Com isso não queremos afirmar que necessariamente a explicação última e unívoca do fato do Colégio Três Irmãs oferecer uma série de atividades que comumente se chama de “extracurriculares” se deve a sua perspectiva pedagógica. Certamente isso é parte da explicação, todavia, sua compreensão nos parece muito mais complexa ligada a um processo bem mais amplo.

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

Nesse sentido, podemos afirmar que o Colégio Três Irmãs se organiza de tal forma que satisfaz as exigências de uma “parentocracia educacional” contornando tanto quanto possível essa provável concorrência dos pais que almejam oferecer múltiplas atividades a seus filhos.

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

Quando observamos as diferenças entre o currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, principalmente do terceiro ano do Ensino Médio, é pertinente concluir que a ação escolar real do colégio transita entre uma ação escolar distante do tipo ideal formulado (do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio) e uma ação escolar que se aproxima (no terceiro ano do Ensino Médio) da ação escolar típica ideal formulada, na medida em que o currículo do terceiro ano deixa de

apresentar as atividades extracurriculares, reduz as aulas de línguas estrangeiras e apresenta duas disciplinas de Matemática além de Geometria.

Corroborando com essa afirmação o fato de que o “Projeto Educação Tecnológica” supracitado se destina às turmas de 5ª a 8ª série. Outras atividades que a escola realiza ajudam a fortalecer essa interpretação. Estas ocorrem, respectivamente, com os alunos de 1ª e 2ª série do Fundamental e 3ª e 6ª série também do Fundamental⁸.

Da observação das atividades que a escola realiza é possível depreender que o que guia sua ação escolar é uma pedagogia que tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da criança”. Nesse sentido, é possível classificar a ação escolar do Colégio Três Irmãs como uma ação escolar pedagogicamente orientada.

Essa maneira de descrever a ação escolar do Três Irmãs é ela mesma uma forma típica-ideal de apresentar a ação escolar, e, como todo tipo-ideal, trata-se de um “quadro ideal não contraditório para efeitos da nossa investigação” (WEBER, 2003, p. 51) que não existe perfeitamente na realidade. A “realidade” social é contraditória, é isso que demonstra a análise do currículo escolar do terceiro ano da escola.

2.1. História e pedagogia: aspectos inseparáveis

Para se construir uma melhor caracterização desta escola, foi possível, através de uma rede de relações pessoais acionada, realizar uma entrevista com o porta-voz oficial do Colégio Três Irmãs. A ida à escola se deu em fevereiro de 2016. O agente social entrevistado é um dos donos da escola, filho de uma das três fundadoras da instituição.

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

Na escola fomos direcionados ao Pedro⁹, um dos proprietários da escola, filho de uma das três fundadoras e coordenador pedagógico. Pedro é internamente se não o porta-voz legítimo da história, o porta-voz legítimo da pedagogia escolar.

⁸ A primeira atividade, intitulada “eleições no fundo do mar” ocorre com os alunos de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental e conta com partidos e propostas. A segunda atividade, intitulada “lutando por seus direitos”, está ligada à participação dos alunos na “votação do Prêmio das Crianças do Mundo, um projeto da ONG sueca ‘Children’s Word’”. A atividade é destinada a alunos de 3ª a 6ª série do EF, onde os alunos “conheceram um pouco da história de vida e da caminhada de nobres defensores de meninos e meninas em todo mundo.”

⁹ Trata-se de um nome fictício.

Isto posto, cabe começar por alguns dados objetivos que foram colhidos de forma esparsa durante a entrevista. Ênfase a origem social das fundadoras por meio da categoria socioprofissional dos seus pais. As três fundadoras da escola são Maria de Jesus, Marta de Jesus e Madalena Silva¹⁰. As duas primeiras, irmãs, ambas professoras normalistas, filhas de pai comerciante, segundo Pedro dessas “famílias tradicionais de comerciantes”, “trabalhavam com comércio, com o que a gente chama, na época não era supermercado, com torrefação de café...”, e de mãe dona de casa. Tanto o pai quanto a mãe eram de São Luís. A terceira, pedagoga, o pai era médico (não obtive informações sobre a mãe), ludovicense. Vale ressaltar que os dois pais exerciam suas atividades profissionais (comerciante e médico) no Centro de São Luís.

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

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

Além dessas informações objetivas, outro aspecto fundamental é o ponto de vista subjetivo do agente entrevistado.

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

Em 1974, oficialmente ela é criada em 1984. Numa casa, no Beco do Jaú, na descida da Escola Modelo¹¹. Agente começa lá com uma turma do maternal. A escola começa com cinco alunos. As três sócias. (...) Elas começam a escola com esses cinco alunos e sem funcionários... (PEDRO, 2016)

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

Minha mãe, Maria, ela sempre trabalhou informalmente com educação. Então, por exemplo, ela nos alfabetizou, alfabetizou os filhos, alfabetizou alguns parentes e... uma amiga dela, cujo filhos e parentes foram

¹⁰ Tratam-se de nomes fictícios.

¹¹ Escola pública que fica no Centro da cidade.

alfabetizados por ela que instigava ela a abrir uma escola... essa pessoa praticamente levou para abrir a escola... foi uma grande incentivadora...essa pessoa disse, muito do que tu faz assim sem saber... existe um método que trabalha dessa forma, chamado Montessori¹². (PEDRO, 2016)

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

2.2. Investimento, descolamento e método

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

A escola permanece no Centro até 1997, período em que se efetiva um deslocamento emblemático, tendo em vista que a escola se desloca para uma área nobre da cidade. Ao ser indagado sobre como se deu o deslocamento do Centro para o bairro do Renascença, Pedro responde da seguinte forma:

Através de um financiamento com o Banco do Brasil. A estrutura física do prédio, das casas, chegou a um limite, que a gente não tinha mais como melhorar, dar mais conforto aos alunos ali nessas casas... Então a gente fez uma aquisição desses terrenos, e com o passar dos anos foi tentando se poupar e entrar com um projeto de financiamento, mas a inflação naquele período era descontrolada, então quando saía financiamento aprovado o custo já estava todo outro... e também a própria insegurança de contrair um empréstimo e depois fazer o pagamento com a economia como era naquele tempo. Aí só depois de certo tempo, que houve uma certa estabilidade econômica que criou-se essa condição favorável para o financiamento. Aí a gente tirou o financiamento... e depois viemos pra cá. (PEDRO, 2016)

O relato de Pedro demonstra um senso de percepção do jogo econômico, um capital de mobilidade (FRANÇOIS e POUPEAU, 2009), que o grupo familiar, ou pelo menos alguns deles, parecia possuir. Esta compreensão e habilidade de perceber, analisar – e, sobretudo, saber o momento certo de investir para ter o melhor rendimento, já que pode-se supor que todos sentiam em maior ou menor grau os

¹² A pedagogia Montessoriana insere-se no movimento das Escolas Novas, opondo-se aos chamados métodos tradicionais. O método foi desenvolvido pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952) e é caracterizado por uma ênfase na autonomia, na liberdade e no respeito pelo desenvolvimento natural das habilidades físicas, sociais e psicológicas da criança.

efeitos de uma economia instável – e relacionar os investimentos individuais com as transformações econômicas, certamente não é natural, faz parte de um *ethos* de classe que é desigualmente distribuído em todas as sociedades muito diferenciadas.

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

A menção ao “método” Montessori como elemento que diferencia a escola ratifica a relevância da análise empírica do site realizada acima, relativa à ação escolar pedagogicamente orientada como a especificidade do Colégio Três Irmãs.

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

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

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

3. O Colégio Desenvolver: uma ação escolar literariamente orientada

O Colégio Desenvolver, tal como a escola anterior, apresenta uma alta taxa de participação no ENEM (94%), sendo o vestibular um destino quase que “natural”, ou melhor, naturalizado, para aqueles que estão concluindo o Ensino Médio. Não

somente prestar o vestibular, mas o bom desempenho também é uma das características dos alunos do Colégio Desenvolver, tendo em vista que a escola tem tido êxito no que tange a aprovação no vestibular.

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

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

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

Essa primeira análise aponta para uma adequação entre o tipo ideal da ação escolar e o resultado efetivo da ação escolar do Colégio Desenvolver. Entretanto, é preciso investigar empiricamente o sentido que orienta sua ação escolar. Para isso, trataremos de observar de forma sistemática o site do Colégio Desenvolver.

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

A filiação pedagógica da escola aparece no “Manual de Gestão Desenvolver”¹³. Neste a escola declara que “O aluno está no centro do processo pedagógico, sua

¹³ A diretora da escola, após pedido meu, me entregou o documento após a entrevista.

aprendizagem e êxito são os principais objetivos. Para isso, a maior referência é a concepção socioconstrutivista.”

No intuito de objetivar essa instituição, sua representação e sua ação educativa, é pertinente reter algumas expressões que a escola usa para se autoapresentar, tais como “políticas de gestão”, “nossa marca” e “responsabilidade social”. A escolha dessas palavras não é natural, nem aleatória, e difere das formas como a outra escola se apresenta, com palavras e explicações pedagógicas.

Quando observamos a maneira como a escola descreve sua “responsabilidade social” percebemos isso de forma mais clara. A descrição revela que em 2006 “a escola associou-se ao Instituto de Cidadania Empresarial do Maranhão (ICE-MA), iniciando um novo foco na gestão, o da responsabilidade social”.

Essa relação da escola com uma lógica empresarial indica um dos aspectos que formam a ação escolar do Colégio Desenvolver. Ao prosseguir na observação do site essa característica aparece quando observamos o que a própria escola designa como “parcerias”.

Sobre as “parcerias”, estas compõe mais um elemento que corrobora com o fato de que ao menos parte da ação escolar do Desenvolver se caracteriza por uma proximidade com a lógica empresarial. Identificamos quatro empresas ligadas à escola: 1) *Sistema de Ensino Pueri Domus*; 2) *Sistema de Ensino Poliedro*; 3) *Eleva Educação*; 4) *The Kids Club FunLanguages*¹⁴.

Além desse estabelecimento construir uma impressão de que opera a partir de uma lógica empresarial, o que mais podemos afirmar a partir da constatação de que um conjunto de empresas compõe o espaço da escola ofertando uma série de atividades?

A resposta a essa pergunta é que o Colégio Desenvolver, se organiza de tal forma que incorpora em suas práticas escolares uma série de dimensões que satisfazem a “parentocracia educacional”, um processo mais amplo que implica “todo um mercado ‘paraescolar’, voltado para uma clientela de pais consumidores que demandam ajuda na gestão da escolaridade da prole” (NOGUEIRA, 2010, p. 224). Dessa forma, as características descritas acima que apontam o que Colégio

¹⁴ Com a primeira, a escola utiliza seu material didático e seu programa de formação continuada de professores; a segunda, a escola utiliza no Ensino Médio se valendo dos seus simulados, programas de acompanhamento do corpo docente e encontros pedagógicos; a terceira, tem como um de seus projetos um currículo complementar; a quarta trata-se de um curso de inglês oferecido por esta empresa que é uma franquia inglesa.

Desenvolver tem a possibilidade de contornar tanto quanto possível essa provável concorrência dos pais que almejam oferecer múltiplas atividades a seus filhos.

Dito isto, é preciso voltar ao início da discussão e questionar o que orienta a ação escolar do Desenvolver a partir da impressão que o estabelecimento constrói de suas práticas para depois comparar com o tipo ideal da ação escolar construído.

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

Na educação infantil destacam-se dois projetos: *Artes e Ciranda de Leitura*¹⁵. No Ensino Fundamental I destacam-se quatro projetos: *Leitura, Ortografia, Roda de Leitura e Visita à Biblioteca*¹⁶. No Ensino Fundamental II, além de ser mantido o projeto Roda de Leitura, destacam os projetos *Núcleo de Trabalho e Pesquisa, Jogos Interclasses, Teatro e Arte na Escola*¹⁷.

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

Em relação ao Ensino Médio, cabe um parêntese, tendo em vista as afirmações emblemáticas para este trabalho, sobre o terceiro ano: “O Colégio Desenvolver tem a

¹⁵ No primeiro as crianças pintam, esculpem, criam, visitam exposições de outras crianças e de artistas consagrados. No segundo, a criança escolhe um livro por semana e leva-o para casa para ler com a família e registra no caderno do projeto o que mais lhe interessou.

¹⁶ No primeiro, é sugerido no início de cada unidade um trabalho em torno de gêneros textuais definidos para cada ano escolar onde o aluno cria textos orais ou escritos. No segundo são propostos semanalmente atividades que envolvem a análise e reflexão da grafia correta das palavras em textos e a construção de conceitos sobre a escrita. No Roda de Leitura são selecionadas obras literárias que o aluno leva para casa, apresenta seus colegas e troca por outra obra. Alternadamente à troca e apresentação, que ocorre a cada quinze dias, os alunos fazem visitas à biblioteca.

¹⁷ O primeiro elaborado com base nas diretrizes curriculares do ENEM e composto por oficinas que ajudam no desenvolvimento de análises de temas variados; o segundo com competições vôlei, basquete e futsal masculino e feminino; o terceiro é oferecido como curso extracurricular e que culmina com a apresentação de uma peça no fim do ano letivo; o quarto dá ao aluno “a oportunidade de conhecer e apreciar a arte de diferentes artistas entre eles: Van Gogh, Gustavo Rosa, Piet Mondrian, Candido Portinari, Romero Britto, Aldemir Martins e Salvador Dalí”.

consciência da importância de um projeto específico para o 3º ano...”. Esse projeto específico é explicado da seguinte forma: “As ações do projeto são voltadas para a preparação para o ENEM e para os principais vestibulares do país...”.

As descrições acima realizadas são o suficiente para justificar a especificidade da ação escolar do Colégio Desenvolver a partir da impressão que o estabelecimento constrói de si mesmo. Chamaremos de ação escolar literariamente orientada, pois como vimos há uma ênfase na leitura (individual e coletiva, para casa e na escola), na escrita (resumos de livros e redações), na literatura, em diferentes tipos de arte (teatro, pintura) e mesmo do incentivo à leitura para pais, funcionários e grupos em situação de vulnerabilidade.

A ação escolar literariamente orientada indica um afastamento do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho, tendo em vista que os diferentes projetos literários são apresentados como um fim em si mesmos e a literatura como um valor que orienta as práticas escolares. Obviamente, tal como concluímos em relação a escola anterior, a ação escolar literariamente orientada é ela mesma um tipo ideal, construído como se a ação escolar fosse não contraditória apenas para efeitos de investigação (WEBER, 2003).

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

Em relação às seis escolas selecionadas no trabalho anterior, esta escola se diferencia das demais por não ter surgido no Centro da cidade, mas sim no bairro do Olho d'Água, deslocando-se posteriormente para o bairro do Renascença e depois abrindo um polo no bairro do Calhau.

De forma semelhante a escola anterior, as informações foram colhidas a partir de uma entrevista com um agente oficial da escola¹⁸. A entrevista se deu em meados de dezembro de 2016, na escola do bairro do Calhau.

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

No que diz respeito aos avós paternos de Milena, sua avó era professora, morava em Olinda Nova, no interior do Maranhão, deslocando-se para São Luís para estudar, concluindo o curso de Magistério. Após esses ciclos de estudo retornou para

¹⁸ O acesso foi facilitado por um professor, também da UFMA, cuja irmã é Diretora Financeira da escola em questão.

sua cidade onde deu início à prática do magistério. Seu avô, por sua vez, foi agricultor. Sobre os avós maternos, o avô era empresário e político, e sua avó era advogada.

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

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

As categorias socioprofissionais dos avós revelam a proximidade da família com a cultura escolar e a relevância da escolarização para as posições sociais que as famílias ocuparam. Esse universo social explica, em parte, o investimento dos avós paternos de Milena na escolarização do filho (pai de Milena), primeiro colocando-o numa “boa escola” de São Luís e depois apostando no ensino superior no Rio de Janeiro. Por sua vez, a avó materna, advogada, também devia sua posição social à sua escolarização. Outro aspecto que justifica a posição social relativamente alta da família da mãe de Milena são as ocupações do pai, este, empresário e político.

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

3.2 Origem e expansão do Colégio Desenvolver

Sobre a origem da escola Desenvolver, Milena afirma que Jasmin¹⁹, sua mãe e fundadora da escola, “abriu duas salinhas que ela chamou de Escolinha de Artes. Era só para crianças de dois e três anos, dentro de um condomínio – era um condomínio fechado no Rio de Janeiro, na Barra”.

¹⁹ Nome fictício.

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

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

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

A resposta de Milena mostra como a mudança para São Luís estava relacionada às estratégias de reprodução da família. Por outro lado, ainda que nossa porta-voz esteja descrevendo retrospectivamente um acontecimento em que os protagonistas foram seus pais, o sucesso posterior da escola indica a presença no interior do grupo familiar, do que François e Poupeau (2009) chamaram de senso de investimento, ou seja, a faculdade de escolher o lugar certo, bem como para um capital de mobilidade, que implica investir numa boa propriedade e/ou se orientar no espaço diante da concorrência e selecionar boas opções no lugar certo.

Essa competência familiar pode ser explicada, ao menos em partes, pelo fato do pai de Milena ter sua formação acadêmica na área de Contabilidade. Essa mesma competência social aparece no deslocamento da escola do Olho d'Água para o Renascença.

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

expansão educacional da instituição, tendo em vista que a demanda teria vindo das próprias famílias.

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

Naquela época uma família perguntou ‘porque que vocês não partem para fundamental’ e aí meu pai disse ‘não, porque isso é um capital muito grande que a gente não tem’, e aí a pessoa falou, ‘não, mais existem empréstimos, eu para o meu negócio fiz o empréstimo no BNDS, existe incentivo para investimento (MILENA, 2016).

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

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

De acordo com Milena a escola foi crescendo série a série, até que “em 1998 a gente fechou a unidade do Olho d’Água e ficou só com Renascença e foi crescendo por lá”. Nesse contexto, a entrevistada afirma que a primeira turma do terceiro ano do Ensino Médio da escola foi em 2004. A menção ao terceiro ano me fez entrar em outro tema relevante para este trabalho, a saber: a relação da escola com o ENEM.

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

Antes de analisar as explicações da relação da instituição com o ENEM, é válido destacar que a resposta inicial da entrevistada revelou mais do que isso; acabou, por um lado, reforçando à classificação da sua ação escolar como uma ação escolar literariamente orientada. É esse o sentido que os agentes da escola dão às suas ações no interior do espaço escolar e agora reafirmado como “essência” da escola; por outro lado, revela que as ambiguidades da ação escolar real estão diretamente ligadas à relação da escola com as famílias. Nas palavras de Milena

Nós fomos aprendendo a lidar com o Ensino Médio. Como a gente chegou série a série e nossa expertise não era o Ensino Médio. (...) O Ensino Médio tem uma natureza mais conteudista, muito por conta do vestibular, do acesso à universidade, a maneira que é feita até hoje, mesmo com ENEM ou sem ENEM, não mudou tanto. Não era a nossa essência. Nossa essência sempre foi sim, valorizar academicamente, que eles aprendessem muito, mas aprendessem de forma significativa, de forma participativa. E isso você não valoriza tanto o conteúdo, você valoriza as habilidades, as competências, 'o como' mais do que necessariamente 'o que' ... Assim era a essência da escola (MILENA, 2016).

A chegada da escola ao Ensino Médio, aliada às pressões cada vez maiores dos pais para que seus filhos fossem aprovados no vestibular, parecem ter feito com que a instituição, à medida em que vai se aproximando do terceiro ano, vá mudando sua ação escolar e exigindo dos seus alunos uma postura diferente, passando de uma ação escolar literariamente orientada para uma ação escolar quanto a fins (próxima do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho). Em outro relato essa mudança fica mais evidente,

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

É importante observar que segundo a interlocutora o público da escola entendia “que a escola não era igual às outras”. Trata-se aqui da reivindicação de uma diferença, e essa diferença é justamente uma ação escolar literariamente orientada, que se distancia de uma ação escolar racional quanto aos fins, ou seja, que se distancia do tipo ideal da ação escolar construído neste trabalho (onde em um dos seus aspectos a escola busca levar o aluno a aprovação no vestibular no menor tempo possível).

A escola destaca que sua diferença é justamente não instrumentalizar a educação estabelecendo como fim a aprovação de seus alunos no vestibular. A negação da instrumentalização da educação funciona como uma forma de dizer que, apesar da escola não perseguir esse fim ele é alcançado “naturalmente”. Negar o que lhe consagra é certamente um privilégio que só é possível para quem está no topo da hierarquia escolar, além de ser uma forma de naturalizar seus êxitos.

Considerações finais

Os resultados encontrados neste trabalho apontam para a necessidade de repensar reflexões e categorias analíticas no âmbito da sociologia da educação e da cultura. Isso é perceptível quando se reflete sobre a relação das “escolas de elite” com a tradição cultural ocidental ou com a cultura dominante. O postulado mais comum é aquela que estabelece a oposição entre “diletantes” e “bestas de concursos” (encontrada por Bourdieu em *Os Herdeiros*) ou a oposição sinônima entre “produtores” e “usurários” da cultura dominante.

Sobre esta questão é preciso deixar claro dois postulados adotados aqui: primeiro a necessidade de “interrogar o sistema de ensino para precisar os elementos definidores da cultura que ele contribui para legitimar” (ALMEIDA, 2011, p. 55); segundo, considerar que a tradição cultural ocidental é imposta pelos vestibulares como conhecimento necessário para ocupar posições sociais dominantes (ALMEIDA, 2009). Esses dois postulados dão uma segurança analítica para afirmar o ENEM, principal vestibular do país, como elemento fundamental na definição, produção e reprodução da cultura dominante.

Com isso já possível perguntar diretamente: qual a relação das “escolas de elite” de São Luís com a cultura dominante? No caso ludovicense, temos uma situação que implode as classificações analíticas que estabelecem oposições excludentes (diletantes x bestas de concursos) na forma de se relacionar com a cultura dominante.

Este trabalho revela, que as “escolas de elite” ludovicenses se apoiam no “diletantismo” próprio aos grupos dominantes, estabelecendo objetivos não utilitários ou instrumentais tais como “formar para vida” ou “aprendizagem significativa”. Ao mesmo tempo, essas escolas se apropriam em valores da cultura ocidental amplamente reconhecidos e institucionalizados em campos do saber legítimos (pedagogia e literatura) para orientar suas ações escolares, constituindo inclusive tipos particulares de ação escolar a partir destes. Por outro lado, as “escolas de elite” ludovicenses estabelecem também uma relação mais utilitária com a cultura dominante, apoiando-se no que é possível classificar, tomando o ENEM como base, de cultura escolar dominante.

O Colégio Três Irmãs, afastando-se de sua ação escolar pedagogicamente orientada no terceiro ano do ensino médio (onde oferta três disciplinas de matemática, reduz as línguas estrangeiras e elimina atividades extracurriculares), deixa seus alunos próximos de um dos aspectos da cultura escolar dominante se aproximando do eixo da “Matriz de Referência ENEM” intitulado “Matemática e suas Tecnologias”.

O Colégio Desenvolver, com sua ação escolar literariamente orientada, se apoia e se aproxima em toda sua ação escolar de outro eixo da cultura escolar dominante, intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sem deixar de declarar um trabalho específico para o terceiro ano do ensino médio voltado para o vestibular.

Essa forma específica das “escolas de elite” de São Luís se relacionarem com a cultura dominante, mais como um continuum que vai da apropriação “diletante” à apropriação “utilitária” do que como uma oposição entre dois polos, aponta para a complexidade e dinamicidade das estratégias de distinção dessas escolas no espaço escolar ludovicense.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. As escolas dos dirigentes paulistas. Belo Horizonte: Arvmentum, 2009.

_____. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? IN PAIXÃO, LEA PINHEIRO e ZAGO, NADIR (orgs.) Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed da USFC, 2014.

CENSO ESCOLAR. <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. acesso em 07/01/2017.

FRANÇOIS, Jean-Christophe; POUPEAU, Franck. Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales. In: *Revue Française de Pédagogie*, nº 169, 2009/4, p. 77-97.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. 20. ED. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HÉRAN, F. (1996). École publique, école privée: qui peut choisir? *Économie et Statistique*, nº 293, 3, p. 5-39.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, pp. 213-231, Jan/Jun 2010.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. in WEBER, M. *Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais*. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.